

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

Факультет соціальної та психологічної освіти

Кафедра психології

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
освітній ступінь «магістр»

на тему:

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Виконала:

студентка 2-го курсу, групи 263

Спеціальності 053 психологія

Освітня програма «Психологія»

Юрченко Наталія Юріївна

Керівник:

доктор психол. наук, професор

Сафін Олександр Джамільович

Рецензент:

доктор психол. наук, професор

Кобець Олександр Володимирович

Умань – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП		3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ		8
1.1. Теоретичний аналіз сучасних підходів трактування термінів «адаптації» та «академічної адаптації».....		8
1.2. Загально-теоретичні засади психологічних засобів розвитку особистості школяра в умовах воєнного стану.....		18
1.3. Загальна характеристика засобів академічної адаптації школярів.....		26
1.4. Особливості академічної адаптації школярів в умовах воєнного стану.....		36
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАСОБІВ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ		46
2.1. Обґрунтування психодіагностичного інструментарію дослідження академічної адаптації школярів.....		46
2.2. Порівняльний аналіз результатів дослідження психологічних засобів адаптації школярів як показника академічної адаптації.....		50
2.3. Рекомендації щодо оптимізації процесу академічної адаптації учнів середньої та старшої школи в умовах воєнного стану.....		56
ВИСНОВКИ		64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ		69

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У період шкільного віку відбувається формування особистості як учасника суспільних відносин під впливом засвоєння підлітками необхідних знань, умінь та навичок. Дослідження складових адаптації дитини до навчання у школі визначається актуальністю для сучасної психології. Освітні заклади є ключовими інститутами дитячої адаптації, де дитина набуває необхідні навички взаємодії з соціумом та засвоює навчальний матеріал, оскільки від успішності адаптації до навчання залежить подальший розвиток дітей та рівень їх компетенцій.

Вторгнення російських військ на територію України та введення воєнного стану суттєво вплинули на всі сфери життєдіяльності громадян. Серед трансформацій освіти, велика кількість навчальних закладів не може функціонувати. Освітні заклади, розташовані поза зоною бойових дій, працюють у режимі змішаної форми навчання. В умовах воєнного стану питання адаптації дітей підліткового віку до навчання набуває особливої актуальності. У таких умовах педагоги повинні забезпечити ефективні освітні послуги та організувати ефективну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу для успішного виконання завдань при урахуванні особливостей воєнного стану. Адаптація до школи – це безперервний процес адаптації до умов навчальної діяльності. Шкільна адаптація є більш широким поняттям, ніж адаптація до навчання, що передбачає не лише адаптацію до навчальної діяльності, а й психофізіологічну перебудову організму учнів. Адаптація до навчання, у свою чергу, включає процес і результат адаптації учня до шкільного освітнього середовища з акцентом на його зміст і навчання.

З урахуванням специфіки розглянутого питання слід відзначити, що проблематика адаптації школярів до навчання в умовах воєнного стану не зазнала достатнього освітлення у наукових працях вітчизняних дослідників. Освіта під час повномасштабного вторгнення Російської Федерації на

територію України є об'єктом досліджень, проведених О. Березко, Т. Жерьобкіної, Ю. Назаренко, І. Когут. Крім того, корисні відомості для нашого дослідження можна знайти у працях, присвячених адаптації до навчання вимушених переселенців із сходу України, авторами яких є М. Дем'яненко, О. Карман, І. Нестайко.

На думку дослідників, основними критеріями та показниками академічної адаптації є успішність, внутрішні навчальні мотиви, оцінка власної ефективності, шкільна тривожність, готовність до ризику та саморегуляція. Науковці наголошують на важливості готовності до ризику, оскільки дана властивість саморегуляції дає можливість приймати рішення та діяти в невизначених ситуаціях, та вважають, що саморегуляція особистості своєї активності сприяє її адаптації. Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень показує необхідність врахування в освітньому процесі віково-нормативних моделей розвитку та соціальної ситуації розвитку сучасного школяра. Дослідники вказують, що психологічна адаптація школяра сприяє мінімізації впливу несприятливих факторів освітнього середовища на навчальну діяльність.

Дослідження психологічних засобів забезпечення адаптивної взаємодії учнів з освітнім середовищем важливо проводити під кутом адаптації до навчальної діяльності, яка характеризує ступінь адаптації особистості учнів до шкільного життя: прийняття вимог учителя та ритму навчання, оволодіння правилами поведінки в класі, ставлення до школи, пізнавальної діяльності.

Мета дослідження – встановити психологічні засоби адаптації школярів до навчання та визначити їх взаємозв'язки з показниками академічної адаптації в умовах воєнного стану.

Об'єкт дослідження: адаптація школярів до навчання.

Предмет дослідження: психологічні засоби адаптації до навчання школярів в умовах воєнного стану.

Відповідно до сформульованої мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Розкрити зміст основних понять, уточнити об'єктивні та суб'єктивні критерії та показники адаптації до навчання.

2. Розробити програму дослідження психологічних засобів адаптації до навчання школярів, яка ґрунтується на компонентах та показниках академічної адаптації, та містить методичний комплекс та математичні методи аналізу даних.

3. Провести лонгітюдний експеримент адаптації школярів до навчання в умовах воєнного стану та здійснити психологічний аналіз отриманих показників.

4. З урахуванням отриманих знань про структуру психологічних засобів адаптації до навчання – критеріїв та показників, розробити рекомендації для психологів та педагогів з метою удосконалення психолого-педагогічного супроводу школярів в умовах воєнного стану.

Методи дослідження: У процесі роботи були застосовані теоретичні (теоретико-методологічний аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури), емпіричні методи дослідження (тестування) та математичні методи аналізу отриманих даних.

Теоретичне та практичне значення роботи.

Теоретичне значення роботи полягає у конкретизації наукових уявлень про показники адаптації до навчання, виділено їхні суб'єктивні та об'єктивні показники, систематизовано підходи до розуміння психологічних засобів академічної адаптації, розкрито взаємозв'язки між показниками та психологічними засобами академічної адаптації школярів. Отримані результати та висновки доповнюють концептуальні положення педагогічної психології щодо внутрішньої детермінації психологічної адаптації школярів до освітньої діяльності.

Практичне значення роботи полягає в тому, що матеріали кваліфікаційного дослідження можуть бути використані у діагностичній та корекційній роботі шкільних психологів, спрямованої на розвиток

психологічних засобів адаптації до навчання школярів, які допомагають організувати взаємодію школярів з освітнім середовищем.

Розроблені рекомендації для психологів та педагогів з метою удосконалення психолого-педагогічного школярів, що характеризують напрями роботи шкільних педагогів та психологів включають: розвиток навичок емоційної саморегуляції; посилення внутрішніх мотивів діяльності; розвиток здатності організовувати свою діяльність у ситуації невизначеності; розвиток навичок ефективної міжособистісної взаємодії; розвиток здібності правильного розуміння навчальних та життєвих завдань, уміння їх вирішувати; підвищення рівня оцінки своєї ефективності.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження було проведене на базі Кам'янської загальноосвітньої спеціалізованої школи I-III ступенів № 2 з поглибленим вивченням окремих предметів. У дослідженні брали участь 40 учнів 9-х класів, з яких 21 дівчини та 19 юнаків.

Апробація результатів дослідження.

Результати дослідження були представлені у вигляді доповіді тез на конференції:

1. Юрченко Н. Ю. Сучасні наукові підходи у трактуванні поняття «академічної адаптації» школярів. *Технології, інструменти та стратегії реалізації наукових досліджень: матеріали V Міжнародної наукової конференції, м. Київ, 24 лютого, 2023 р.* Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2023. С.244–245.

2. Юрченко Н. Ю. Особливості академічної адаптації школярів в умовах воєнного стану. *Експериментальні та теоретичні дослідження в контексті сучасної науки: матеріали III Всеукраїнської студентської наукової конференції, Вінниця: ГО «Європейська наукова платформа», 2023. С. 96–97.*

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 73 найменування.

Повний обсяг роботи становить 76 сторінок. Обсяг основного тексту складає 68 сторінок і містить 4 таблиці на 4-х сторінках.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

1.1. Теоретичний аналіз сучасних підходів трактування термінів «адаптації» та «академічної адаптації»

Адаптація – це процес, що триває все життя [6]. Також вважається, що адаптація до школи є безперервною, пов'язана з періодами різких змін провідної діяльності особистості та її соціального оточення. У дитинстві цими періодами є початок молодшої школи, перехід до середньої школи, перехід до професійної підготовки та завершення навчання й вибору майбутньої професії.

Встановлено, що адаптація – це процес пристосування до нових умов або вимог середовища, а результатом має бути адаптаційна здатність, яка є показником життєвої компетентності особистості. Розуміння психологічної адаптації включає всі відомі визначення адаптивних функцій: адаптація, інтеграція, організація, регулювання, баланс та/або дезорганізація, орієнтація у соціальному середовищі тощо [39].

Адаптація відкриває нові можливості для розвитку особистості, які виявляються в її зміні, формуванні нових характеристик, в яких особливе навантаження лягає на навчання. Розвиток особистості в процесі адаптації вимагає зміни інтересів, цінностей, життєвих планів, домінуючих мотивацій. У той же час учні вивчають етику та цінності навколишнього середовища та розвивають здатність пристосовуватися до умов та вимог соціального середовища. Проте шкільний досвід свідчить, що роль психологічної адаптації школярів недооцінюється при переході від однієї освітньої стадії до іншої.

Концепції класичних дослідників Л. С. Виготського, Г. С. Костюка, та інших дозволяють розкрити природу процесу адаптації як взаємодіючої

єдності усіх сторін (індивіда та соціального середовища) за своєю суттю мають протиріччя. Існує кілька видів адаптацій: біологічна, фізична, соціальна, психологічна, сенсорна, академічна, професійна, художня, шкільна, літературна, технічна, лінгвістична тощо.

Термін адаптація (лат. *adaptation* – пристосовувати, влаштовувати; англ. *adaptation* – пристосовувати, пристосовуватися) означає пристосування, процес пристосування, здатність пристосовуватися до мінливих умов середовища [70]. Шкільна адаптація – це модель, структурними елементами якої є: соціальна адаптація, особистісна адаптація та академічна адаптація. Соціальна адаптація – це характеристика вступу учнів у соціальні групи, індивідуальна – прийняття стану «Я – школяр», академічна – ступінь сприйняття показників навчання, норм шкільного життя [50].

Структура шкільної адаптації, в якій вказує, що по перше – це організаційна адаптація, тобто адаптація учнів до організаційної системи шкільного життя (критерії адаптації: сформовані внутрішні позиції учнів та засвоєння шкільних норм). Наступним є виховання та мотиваційна адаптація, які є основними критеріями успішності, формування мотиваційних систем у школі. Соціальна адаптація, яка включає особливості поведінки дитини у школі, найбільш відповідну поведінку та просторово конструктивну взаємодії з учнями та вчителями (критерії адаптації – соціальна компетентність). Завершальним компонентом програми є психологічна перебудова з особливим акцентом на емоційну діяльність школяра, а критерієм успішної адаптації на цьому рівні вважається стабільний емоційний стан [56].

І. А. Суригін вважає, що більш детальний розгляд складових академічної адаптації є виправданим та перераховує їх:

- розуміння та прийняття вимог вчителя та ритму освітньої діяльності (розуміння педагогічної системи);
- розуміння правил поведінки;
- ефективне досягнення мети;

- оптимальні результати з точки зору цілей навчання та особистих здібностей;

- висока стійкість навчальної мотивації та рівня самоорганізації [23].

Педагогічна система на думку Г. Новотної [34] .– це взаємодія різних частин структури, об'єднаних єдиною виховною метою розвитку та формування особистості. Автори наполягають на тому, що будь-яку взаємодію людини, яка ставить перед собою завдання навчання, слід вважати системою навчання. Елементами такої системи є суб'єкти діяльності та взаємозв'язки між ними. Щодо шкільної адаптації та її видів, то необхідно обговорювати малі системи навчання як групу учасників конкретного процесу, тобто – учні, вчителі, батьки.

Далі розберемо поняття «умови педагогічної освіти», оскільки в її межах здійснюється академічна адаптація в умовах системи навчання. Почнемо з того, що категорія «умов» є загальною, що стосується в найширшому сенсі речей, які впливають на функцію інших об'єктів (тобто причин, обставин, об'єктів) [27].

Педагоги та психологи розуміють умови навчання як специфічну сукупність чинників, що впливають на фізичний, розумовий і моральний розвиток людини, особливості поведінки, виховання, навчання та формування особистості. Умови системи навчання відображають можливості освітнього середовища і мають певний вплив на розвиток особистості суб'єкта в процесі навчання [27].

Аналізуючи різні поняття, можна назвати такі групи умов системи навчання:

- організаційно-навчальні – складають можливості керувати змістом, формою та методами процесу навчання (тобто процедурною підструктурою системи навчання);

- психолого-педагогічні – складають педагогічні заходи впливу (інакше кажучи, можливості освіти та матеріально-просторове середовище) на предмет освітнього процесу (тобто окремі аспекти системи навчання);

– дидактичні – включають спеціально підібраний зміст, формати та методи навчання, що сприяють досягненню цілей навчання.

Для визначення поняття «академічна адаптація» ми пропонуємо використовувати поняття «освітнє середовище», оскільки термін «педагогічна (навчальна) система» більше відповідає педагогіці, наше дослідження проводилося у галузі педагогічної психології.

О. Хлонь у своєму дослідженні узагальнює сучасний підхід до вивчення освітнього простору, як категорію, яка є системою педагогічних, психологічних та організаційних умов і впливів, що забезпечують в цілому, суб'єктно-особистісний розвиток школяра опираючись його природні та вікові особливості та з урахуванням стратегій суспільства [51]. Взаємодія учнів із освітнім середовищем – це одночасний прояв діяльності учнів та освітнього середовища (або його компонентів) у процесі досягнення навчальним предметом цілей навчання, освітніх цілей та цілей розвитку особистості.

Активність учасників освітнього процесу складається з постійного процесу взаємовпливу особистості та освітнього середовища, і розгортається за умов постійного порушення рівноваги, завдяки вимогам які висувуються одна одній, й існуючих можливостей відповіді на ці вимоги, тобто, в умовах, що детермінують процеси психологічної адаптації у середовищі. Актуальним є визначення якісного змісту та співвідношення процесів взаємодій освітнього середовища та школяра та його адаптації до умов навчання.

Р. Шамінов та М. Григор'єва також обговорюють чинники академічної адаптації, науковими інтересами яких є аспекти психосоціальної адаптації особистості. В деяких із таких робіт [61; 62] автори наводять емпіричні докази того, що мотивація та емоційний добробут тісно пов'язані з академічною адаптацією молодших школярів.

І. Поліщук [40] стверджує, що первинні психологічні новоутворення особистості учня в процесі навчальної діяльності є основою успішної адаптації до наступних етапів навчання. Вона вважала, що академічна

адаптація значною мірою залежить від мотивації навчання та соціально-психологічної адаптації учнів, а з іншого боку – від ставлення батьків до школи.

Проаналізувавши поняття «педагогічна система», «умови педагогічної системи», «академічна адаптація», «освітнє середовище», компонентів академічної адаптації, ми дійшли висновку, що існує необхідність систематизації даних, які були накопичені у процесі вивчення феномену академічної адаптації. Закордонна педагогічна психологія використовує термін «academic adjustment» чи «academic adaptation», еквівалентні змісту поняття «академічна адаптація».

Для дослідження академічної адаптації, закордонні вчені використовують спеціально розроблений опитувальник для студентів коледжів «Student Adaptation to College Questionnaire» (коротко – SACQ) [58], в шкали якого включена академічна адаптація (в межах цієї методики шкала «академічна адаптація покликана виміряти успішність учнів їх здатність справлятися з характером завдань, що постають перед освітнім середовищем закладу освіти).

Крім того, іноземних науковців цікавить взаємозв'язок академічної адаптації, успішності та академічної самоефективності учнів [64; 68]. Дослідники виявили, що учні середніх і старших класів з високим рівнем академічної самоефективності відчували менший рівень стресу і відчували себе більш комфортно в академічному житті.

В англійських джерелах [73] можна зустріти емпірично підтвержені дані про те, що правильне розуміння різноманітних навчальних завдань одна із найважливіших зовнішніх умов навчання. Зарубіжними дослідниками введено поняття «участь у процесі навчання», яке значною мірою перетинається з поняттям «шкільна адаптація» та внутрішніми та зовнішніми факторами впливу.

На думку інших авторів, академічна адаптація в підлітковому віці значною мірою пов'язана з навколишнім середовищем особистості [59].

Відповідно до теорії екосистем У. Бронфенбреннера адаптацію підлітків слід розглядати через взаємодію індивідуальних і особистісних чинників, міжособистісних чинників і навколишнього середовища. Впливаючи певним чином на оточення підлітка, можна сприяти психологічній та академічній адаптації підлітка.

Аналіз показує, що поняття «академічна адаптація» у вузькому значенні досить рідко зустрічається в українській та зарубіжній літературі, і це поняття найчастіше згадується у дослідженнях адаптації студентів до освітнього середовища.

З проведеного аналізу також можна назвати напрямки академічної адаптації:

– когнітивна сфера: узгодження можливостей когнітивної сфери студентів з навчальним середовищем, правильне розуміння навчальних завдань та вміння розв'язувати проблеми;

– сфера мотивації: надавати велике значення різним мотивам навчання та реалізовувати спрямовану мотивацію;

– емоційно-вольова сфера: емоційне здоров'я, здатність розрізняти емоції та керувати ними;

– сфера поведінки та діяльності: поведінка відповідно до правил і норм системи навчання, ефективна продуктивність у процесі навчання, досягнення мети й завдань навчання, прийняття особливостей навчальної діяльності;

– навчальне середовище у сфері взаємовідносин з іншими суб'єктами: добрі стосунки з учителями та однокласниками, бажання учнів підтримувати зв'язок з однокласниками;

– сфера стосунків з батьками та однолітками: позитивне ставлення батьків до школи;

– предметна сфера – особистісні характеристики: готовність бути суб'єктом навчальної діяльності, суб'єктивний добробут та самоефективність у сфері навчальної діяльності.

Понятійно-категоріальний апарат явищ академічної адаптації потребує уточнення, тому вважаємо важливим систематизувати критерії та показники академічної адаптації. Згідно з дослідженням науковців, критерії адаптації можна поділити на зовнішні та внутрішні [23]. Зовнішні чинники демонструють те, чи відповідає поведінка людини установкам, прийнятим суспільством, і вимогам соціального середовища індивіда. Внутрішні: психологічна та емоційна стійкість, особистий комфорт, відсутність загроз. До зовнішніх чи об'єктивних критеріїв, пов'язаних з академічною адаптацією, можна віднести успішність, а також внутрішні чи суб'єктивні – критерії психологічної та особистісної освіти, які вказують на здатність учня успішно виконувати навчальні завдання та позитивний емоційний контекст. Слід також зазначити, що багато адаптаційних ситуацій пов'язані з невизначеністю щодо того, що саме потрібно від учня, як йому діяти, які результати слід отримати пов'язані з ризиком, що межують з невизначеністю.

Тому показники академічної адаптації повинні включати готовність ризикувати в невизначених ситуаціях. Серед показників адаптації для учнів слід розрізняти показники, пов'язані з впевненістю учнів у своїх силах та самооцінкою своєї здатності успішно діяти в суб'єктивно нових чи складних ситуаціях, тобто оцінювати власну навчальну діяльність, ефективність.

В умовах високодинамічних соціальних змін, галузь педагогічної психології особливо зацікавлена у вивченні різних змінних особистості, які можуть краще адаптувати учнів до освітніх умов. Тут також дуже важливими є когнітивні змінні, за допомогою яких учні можуть успішно здійснювати свою діяльність, поведінку, вирішувати різноманітні проблеми тощо. Однією з таких змінних є самоефективність. У той же час самоефективність у навчальній діяльності може мати деякі деталі, які можна виявити, зосередившись на самооцінці учня на аспектах його ефективної діяльності в освітньому середовищі.

Теорія самоефективності розроблена та вперше експериментально перевірена А. Бандурою у своїх концептуальних засадах соціально-

когнітивної особистості [66]. Цей учений визначає самоефективність як структуру очікувань, яка впливає на функціонування та мотивацію людини.

А. Бандура виділив основні характеристики самоефективності: рівень, узагальнення та інтенсивність. Самоефективності визначає те, як розвивається уявлення людини про її ефективність. Сила самоефективності характеризує ступінь впевненості людини у своїй здатності здійснювати свою діяльність. Широта сфери самоефективності (узагальнення) показує, як передається віра в її ефективність з однієї сфери діяльності, в іншу, наприклад, на інші дисципліни. Велику роль у навчальній діяльності відіграє рівень інтенсивний самоефективності: уявлення себе як того, хто успішно долає навчальні труднощі чи вирішує нові проблеми, що позитивно впливає на академічну адаптацію та якість засвоєння знань загалом.

Що стосується рівня самоефективності, то зазвичай виділяють 3 основні стадії розвитку: високий, середній і низький. Перший рівень самоефективності характеризується переважанням впевненості в собі, високої мотивації, мотивації досягнення. Низький рівень самоефективності пов'язаний із низькою самооцінкою, високим рівнем конфліктності та невпевненості [54]. Більшість досліджень на цю тему проводять вчені за кордоном, такі як: Р. Шварцер, М. Єрусалем, М. Ромек [69] та інші.

Багато емпіричних досліджень, що вивчають вплив самоефективності на продуктивність, зазвичай, мають тенденцію до того, що висока самоефективність корелює з високою продуктивністю, але також у деяких контекстах висока самоефективність може бути дисфункційною [54]. Самооцінка ефективності впливає на поведінкову, мотиваційну та афективну сфери [63].

Результати багатьох досліджень також показують, що самоефективність значною мірою пов'язана з успіхом у взаємодії з іншими. Дані, отримані з вибірки дітей та підлітків, показали, що діти з високою самоефективністю були більш впевнені у своїй здатності контролювати своє спілкування з іншими, тому проявляли просоціальну поведінку та

користувалися популярністю у своїх однолітків. І навпаки, низька самоефективність пов'язана з невдачею в цій сфері [52].

У педагогічній психології найбільш детально досліджуються академічна (навчальна) самоефективність та її зв'язок з успішністю [11]. Численні дослідження довели, що школярі, які вірять у свої сильні сторони, вимагають більше, ніж ті, хто не вірить у свої навчальні здібності.

Аналіз літератури на цю тему свідчить про те, що самоефективність – це властивість особистості, складний когнітивний механізм, що дозволяє індивіду аналізувати свій потенціал під час виконання певних дій [53] явище не має чіткого визначення в сучасній психологічній науці, і вчені зазвичай відносять його до різних психологічних явищ. Здебільшого самоефективність трактується як віра в здатність здійснювати конкретну діяльність, власний розвиток у процесі досягнення цілей і завдань. Зазвичай, основна увага зосереджена на позитивній впевненості людини у своїй здатності контролювати події для досягнення цілей, а також на приписуванні ефективної майбутньої діяльності. Як одна з когнітивних змінних особистості, ступінь впевненості людини в успіху будь-якого завдання важливий для ефективного функціонування людини в життєвих ситуаціях, включаючи адаптацію, пов'язану з суб'єктивною новизною або складністю.

Наступним показником академічної адаптації є успішність у навчанні, що означає, наскільки реальні результати навчальної діяльності узгоджуються з планом. Оволодіння навчальним планом є одним із особистісних показників успішності навчання [57]. Успіх у школі сприяє стійкій самооцінці та впевненості в собі.

Поняття «успішність навчання» включає зовнішнє оцінювання вчителів, оцінку батьками результатів навчання, ефективність методів вчителя для досягнення освітніх цілей. Важливо, що на академічну успішність впливають різні соціальні чинники, тому цей показник є комплексною оцінкою адаптації учнів до школи.

Одним із проявів дезадаптації є неспроможність успішної навчальної діяльності [26]. Зазвичай шкільна неуспішність, викликана багатьма причинами. Чинниками навчальної неуспішності в педагогічній психології є: 1) відсутність мотивації до навчання (відсутність пізнавальної активності) і відсутність пізнавального інтересу; 2) недостатність інтелектуальної діяльності (пасивність); 3) неефективні засоби проведення навчальної діяльності (несформованість у часі та просторі організації виховної роботи, відсутність досвіду роботи самостійної освіти); 4) погана працездатність (недостатня сила волі, самоконтроль); 5) постійні проблеми з навчанням читанню і письму.

Внутрішня мотивація навчальної діяльності пов'язана з пізнавальними потребами учнів, задоволенням пізнавальних процесів. Переважаючою функцією внутрішньої мотивації є продуктивна навчальна діяльність. Під керівництвом зовнішньої мотивації навчання стає засобом досягнення інших цілей, опосередковано пов'язаних з пізнавальною діяльністю. Внутрішня мотивація призводить до вищих результатів у процесі навчання. На думку Відсутність необхідної мотивації може призвести до розладів поведінки, навчальних невдач [55]. Навчальна діяльність має спектр багатьох мотивів, але важливо сформувати внутрішню мотивацію навчання. Внутрішніми мотивами переважно вважають пізнавальну мотивацію, позицію школяра, прагнення саморозвитку, рівень домагань.

Наступним показником академічної адаптації є шкільна тривожність. Взагалі кажучи, тривога – це стан переживання емоційного дискомфорту, передчуття небезпеки. Як особливий вид індивідуального утворення вона має свою структуру, специфічну для кожної вікової групи [29]. Шкільна тривога, у свою чергу, включає всі аспекти емоційного неблагополуччя в школі: у навчальні ситуації, підвищену тривожність у класі, очікування від однолітків негативної реакції на себе, почуття неповноцінності, невпевненість у власній поведінці. Цей особливий тип тривожності характерний для ситуацій, у яких учні взаємодіють з навчальним середовищем. Тривога під час навчання

неминуча, однак інтенсивну тривогу слід розглядати як ознаку дезадаптації у школі [31; 48].

Наступним показником академічної придатності учня є готовність до ризику. Під ризиком слід розуміти здатність до саморегуляції, що дає людині можливість приймати рішення та діяти в умовах невизначеності [60]. Готовність до ризику є узагальненою характеристикою способів виходу суб'єкта з таких ситуацій. Крім того, змінна «готовність до ризику» включає оцінку досвіду суб'єкта та його зв'язку з різними видами діяльності, у тому числі такими, які не є адаптивними [25].

Отже, резюмуючи вище окреслене ми можемо стверджувати про два види критеріїв: об'єктивні та суб'єктивні. Оцінка власної ефективності в навчальній діяльності є одним із суб'єктивних показників академічної адаптації. Навчальна неуспішність є формою дезадаптації, успішність є найбільш об'єктивним показником академічної адаптації. Формування внутрішньої навчальної мотивації з пізнавальною діяльністю як основної мотивації навчання, слід розглядати як показник навчальної адаптації. Помірну тривожність слід розглядати як один із показників академічної адаптації, оскільки вона впливає на успішність, поведінку. Висока тривожність є ознакою дезадаптації. Готовність до ризику є індивідуальною властивістю саморегуляції, що передбачає оцінку школярем його досвіду, асоціацію з різними видами діяльності, у тому числі дезадаптивними.

1.2. Загально-теоретичні засади психологічних засобів розвитку особистості школяра в умовах воєнного стану

Психологічні засоби розвитку є важливою частиною психологічних функцій і процесів школярів [21]. Перш ніж приступити до з'ясування психологічних засобів академічної адаптації, слід розглянути феномен

психологічних засобів розвитку особистості в найзагальнішому його розумінні.

Активність – загальна характеристика людини, динаміка діяльності і джерело перетворення і підтримання життєво значущих зв'язків із світом людей і ноосфери. Активність – самостійна сила дій, розвитку і стан людини. Вона – саморушне діяння людини, що прискорюється і поширюється, протилежність йому – пасивність [28].

Активність – динамічна умова становлення, реалізації і змін кожного виду діяльності, властивість її власного руху. Енергійність – внутрішній стан людини в процесі дії, що включає довільність і цілепокладання. Надситуативність – можливість виходу за межі вихідних цілей і її тривалість у процесі розв'язання задач, що ведуть до створення продукту дій.

Продукти активності підсилюють дійові властивості механізмів психіки людини. За умови комплексного впливу на механізми вони набувають велику кількість нескінченно малих здібностей і цим підтримується тенденція гармонійного розвитку людини. Синтез засобів-дій – учіння, гри і праці – в одну неподільну цілісність є не самоціллю, а способом регуляції активності людини.

Тут ми розглянемо критерії єдності і розбіжності дії-гри, дії-учіння і дії-праці, оскільки вони є:

- 1) засобом розвитку;
- 2) предметом контролю;
- 3) прогнозуванням станів людини. Це дасть можливість намітити шляхи їх синтезу.

Людські можливості майже не мають меж розвитку. Іноді дитина може рости, але її розвиток зупиняється надовго, а то й на все життя. Тут ріст – збільшення організму або окремих органів, збільшення в їх розмірах, а знань, умінь та навичок – у кількості. Розвиток тут – інший процес, хоча і пов'язаний з ростом.

Розвиток – це процес надбання: 1) безповоротних, 2) спрямованих і 3) закономірних змін у психіці і свідомості людини. Продукт розвитку – якісно нові утворення в людині, і в тому числі механізми творчості. І тільки одночасно діючи, всі три властивості виділяють процеси розвитку з-поміж інших видів змін. Унаслідок росту виникають кількісні зміни. У процесі розвитку відбуваються якісні трансформації: зміни структури, складу і функцій діючих органів та інструментів людини.

В учінні, грі, праці як засобах розвитку психіки найбільше навантаження припадає на психомоторику – орган людини. Цей орган служить для розвитку на його основі багатьох робочих органів праці, переробки сировини або матеріалів [28].

Підсумуємо, що психологічні засоби розвитку особистості підпорядковуються потребам особистості, і є організацією активності з реалізації цих потреб. Варто наголосити на значущості активності особистості як необхідної умови формування психологічних засобів розвитку особистості.

Вплив війни охопив всі сфери життя. Кожен куточок України та кожне місце на глобальній карті стали свідками нападу Росії на Україну та початку війни. Війна спричиняє психологічний стрес, який відчувають не лише дорослі, для яких ситуація є зрозумілою, але й діти. Постійне відчуття небезпеки, підвищена тривожність, зміни в звичайному графіку дня та постійні переміщення можуть не лише порушити звичний ритм життя дитини, але й значно підвищити її рівень страху. Тому важливо забезпечити стабільний психологічний стан, особливо у маленьких дітей, під час періоду війни.

Г. Сельє вказує, що стрес є загальним адаптаційним синдромом психологічного стану, що виникає в індивіда у відповідь на вплив зовнішніх чинників. Інші дослідники визначають емоційний стрес як широкий спектр змін у психічних та поведінкових проявах, які супроводжуються вираженими неспецифічними змінами у біохімічних, електрофізіологічних показниках та

інших реакціях [65]. Емоційний стрес пов'язують із напруженням бар'єру психічної адаптації, а патологічні наслідки емоційного стресу – з його проривом.

Враховуючи провідну роль центральної нервової системи у формуванні загального адаптаційного синдрому, стрес визначається як стан напруги або перенапруження процесів метаболічної адаптації головного мозку. Це веде до захисту або пошкодження організму на різних рівнях його організації за допомогою єдиних нейрогуморальних і внутрішньоклітинних механізмів регуляції. Р. Лазарус описує психологічний стрес як емоційне переживання, обумовлене «загрозою», яке впливає на здатність людини ефективно здійснювати свою діяльність [67]. В. Вальдман визначає емоційний стрес як комплекс безпосередніх психологічних реакцій, обумовлених сприйняттям і переробкою особистісно значущої інформації в сигналі, яка суб'єктивно сприймається як емоційно-негативна. Цей процес включає в себе психологічну адаптацію до емоційно-негативного стану та може призводити до стану психічної дезадаптації, порушення регуляції поведінкової активності суб'єкта і фізіологічних змін в організмі в цілому.

Дослідники описують стрес як екстремальну психічну напруженість, яка може проявлятися у дезінтеграції поведінки і діяльності, включаючи нервово-емоційний зрив. Він виділяє інформаційний стрес (спричинений ситуаціями інформаційного перевантаження, коли людина не встигає виконувати завдання або приймати рішення вчасно, взявши відповідальність за їх наслідки) і емоційний стрес, що виникає в ситуаціях загрози, небезпеки, образи та інше. Стрес є індивідуальним явищем, результатом взаємодії між людиною та ситуацією, в якій вона опинилася, і є корисною реакцією для організму, утвореною внаслідок еволюційних процесів, яка сприяє адаптації організму до змінюючихся умов існування. Водночас він підкреслює, що потужні та повторювані дії стресорів можуть мати різноманітні негативні наслідки.

Важливо відзначити, що стрес може викликати прояви тривоги, напруги та інших емоційних реакцій. Згідно з висновками Ч. Спілбергера, ступінь тривоги може варіювати за інтенсивністю та змінюватися в часі як результат впливу різних рівнів стресу, якому піддається особистість.

Стрес, розглядалий як комплекс зовнішніх впливів або стрес-чинників, сприймається особистістю як надмірні вимоги, що створюють загрозу самоповазі та самооцінці. Це викликає відповідні емоційні реакції, які часто супроводжуються станом тривоги різної інтенсивності. Особливо це стосується емоційних реакцій та моторно-поведінкових та фізіологічних процесів у дітей.

У зв'язку з воєнними діями в державі, діти стають більш вразливою категорією через інформаційне перевантаження, яке може викликати інформаційний стрес. Діти можуть виявляти незрілість у психічних процесах, неспроможність впоратися з емоційним перевантаженням, а також нести відповідальність за наслідки своїх дій та поведінки. На фоні інформаційного стресу виявляються емоційні реакції, що свідчать про наявність «емоційного» стресу, особливо у ситуаціях, пов'язаних із загрозами для життя та здоров'я дітей та їхніх близьких.

Сучасні психологи вказують на те, що тривалі фізичні та психологічні навантаження, які перевищують норми, можуть призводити до порушення функціонування окремих органів та серйозних психосоматичних розладів у дітей. Стрес є невід'ємною частиною майже кожного життя дитини, але його вплив на організм залежить від індивідуальних якостей та навичок самоуправління.

Стрес може бути викликаний як зовнішніми факторами (наприклад, погодні умови, температурні коливання), так і внутрішніми чинниками (конфлікти, страхи або фобії), причому їх величина перевищує певний поріг. Учені визначають основні причини стресу у дітей, такі як патологічні спадкові чинники, індивідуально-особистісні особливості, вікові кризи, тяжкі випробування долі (наприклад, смерть чи розлучення), негативні події,

стихійні лиха, втрата довірливих взаємовідносин, низький рівень або відсутність соціальної підтримки, а також фізичні та емоційні перенапруження.

Ознаками стресу в дітей можуть бути неможливість зосередження, часті помилки, погіршення пам'яті, висока ступінь втоми, швидкий темп мовлення, розсіювання уваги, зниження загального емоційного стану, зацикленість, сонливість тощо.

Вплив стресу на здоров'я дитини проявляється як на психічному, так і на фізичному рівні, виявляючись у ряді симптомів. Дитина може висловлювати скарги на болі в області живота або випадковий головний біль. Також можуть виникати невротичні звички та розлади, а також проблеми з навчанням. Емоційні прояви стресу включають депресивні стани, апатію, страхи та фобії. Соматичні прояви стресу можуть включати гіпертонію, тахікардію, серцево-судинну дистонію, захворювання органів дихання, шкірні висипи, труднощі з диханням та травленням.

Слід відзначити, що перебіг стресу у дітей є характерним та індивідуальним для кожної з них. Наприклад, для дітей молодшого шкільного віку характерними можуть бути помітне погіршення навчальної успішності, збільшення витрат часу на виконання домашніх завдань, виражене засмучення або хвилювання, небажання відвідувати школу та інші прояви. У дітей середнього та старшого шкільного віку можуть виникати зміни в навчанні, споживанні алкоголю, тютюну чи наркотиків, порушення режиму, скарги на фізичний стан, замкнутість у питаннях ваги та зовнішності, схильність до самокалічення, агресивність та інші прояви стресу.

Ситуації стресу можуть впливати на зміну та розвиток індивідуально-особистісних якостей дитини, формуючи її під дією стресорів. У результаті цього визначається більш або менш стійкий набір візуальних рис, які є результатом впливу стресу. Важливо відзначити, що окремі стресові ситуації можуть мати позитивний вплив на подолання дитячих комплексів, таких як

фобія спілкування чи страх перед великою аудиторією, і сприяти набуттю нових поведінкових умінь та навичок.

Стресові ситуації безпосередньо впливають на формування особистості дитини та відіграють важливу роль у процесі її соціалізації. В цей час визначається індивідуальна значущість життєвих позицій та формуються стереотипи реагування. Ймовірність виникнення психічних розладів, зокрема невротичних, пов'язаних із стресом, залежить від співвідношення та інтенсивності стресорів, які впливають на дитину, і має велике значення як у її дитячому, так і в дорослому житті.

Стрес, пов'язаний із навчальним процесом, може виникати внаслідок розбіжностей та непорозумінь у навчальному мікросередовищі, що може викликати напруженість у дитини. Непідготовленість до навчання, негативне ставлення вчителів та однолітків, страх перед покаранням та отриманням незадовільної оцінки, а також нездатність засвоїти шкільний матеріал і перевтома під час навчального процесу можуть виступати як причини стресу у дітей.

Психічні чинники грають важливу роль у шкільній дезадаптації, яка може призводити до агресивності, депресії, відмови відвідувати школу, розвитку низької самооцінки, страху відповідати біля дошки та очікування негативного ставлення як з боку вчителів, так і однолітків. Ці фактори не лише знижують рівень успішності учнів, але й можуть викликати тривожність та невротичні розлади. Важливо враховувати ці аспекти для створення сприятливого середовища для навчання та підтримки психологічного благополуччя дітей.

Взаємодія екзогенних та ендогенних чинників може сприяти виникненню серйозних розладів, які проявляються вже в ранньому дитячому віці та впливають на стрес у дорослому віці. Ці фактори можуть викликати відчуття відсутності базової безпеки, розширювати коло важливих стресорів та понижувати стійкість до них. Крім того, вони можуть формувати некоректні моделі поведінки, сприяючи виникненню стресових ситуацій та

заважаючи їх успішному подоланню. Сильний стрес може серйозно впливати на психіку, навіть призводячи до амнезії, коли свідомість приховує негативний досвід через механізми психологічного захисту [38].

Згідно з визначенням Є. Гайдай та думкою провідних вчених, які здійснюють дослідження у зонах конфліктів, важливо враховувати, що психологічна травма, яку діти отримують внаслідок війни, може мати тривалі наслідки. Це визнається як «нормальна реакція на ненормальну подію».

Д. Герман визначає психологічну травму як один зі специфічних видів травм, пов'язаний із раптовими та важкими переживаннями, які можуть бути чинником депресії та інших дистресових реакцій. Він враховує різні аспекти цієї травми, такі як чинники, що визначають її перебіг, тип травматичної ситуації, особливості виходу з травматичних ситуацій та можливість сприймання травми іншими людьми.

О. Сафарова підкреслює, що під час війни можливі різні практики комунікації, відзначаючи, що діти можуть реагувати на стрес різними способами. Її думка полягає в тому, що підлітки можуть вивчити адаптацію до стресових ситуацій, але також потребують підтримки та розуміння.

Л. Романенко вказує на те, що діти, які пережили війну, можуть виявляти різні симптоми, такі як страх, безсоння, агресивна поведінка та інші. Вона робить акцент на важливості надання підтримки та розуміння для дітей, які пройшли воєнні події. З віком діти можуть виявляти зміни у своєму емоційному стані та поведінці, що може бути пов'язано з психологічним впливом війни. Дитина, надійно зафіксована в стресових умовах, стає схильною до плаксивості, конфліктності, агресії та образливості. У підлітковому віці ці прояви можуть ускладнюватися асоціальною поведінкою та негативним ставленням до оточуючого світу [17].

Важливо враховувати, що така поведінка може бути не лише результатом вікових особливостей, але й свідчити про травму, отриману внаслідок впливу воєнних подій. Підлітки, особливо хлопці, можуть

усвідомлено приховувати свої страхи, прагнучи виглядати впевнено, тоді як їхні справжні емоції можуть виявлятися через проекцію.

Згадані проблеми з поведінкою та адаптацією вказують на необхідність уважності та підтримки для дітей, які пережили воєнні травми. Професійні психологи, реабілітологи та державні органи повинні активно залучатися для розробки та впровадження програм та стратегій, спрямованих на покращення психічного становища цієї категорії населення.

Матеріали наукових досліджень наразі мають загальний та не чіткий характер через відсутність відповідного досвіду в Україні. Тому важливо поєднувати негативний прогноз із заходами психологічної підтримки та превентивними заходами для створення здорового психологічного середовища в майбутньому.

1.3. Загальна характеристика засобів академічної адаптації школярів

Психологічні засоби адаптації особистості належать до вивчення адаптаційного механізму особистості. Вивчення психологічних засобів особистості набуває особливого значення в працях про адаптацію особистості до соціуму, оскільки неможливо вивчати лише зовнішні прояви адаптації при ігноруванні внутрішньо-психологічних процесів. Дослідження різної психологічної діяльності – пізнавальної, афективної, потреб, мотивації й психосоціального компоненту взаємодії процесу особистість і середовище, традиційні для психологічних та педагогічних досліджень. Тому дослідження шкільної адаптації та адаптивних здібностей учнів можна стверджувати про багаторівневість та різноманітність процесів адаптації. Це говорить про те, що адаптаційні здібності студентів також слід вивчати як багаторівневі та забезпечувати злагоджене, ефективне та оптимальне функціонування різноманітних психічних процесів і явищ. Тому головною

позицією дослідження шкільної адаптації має бути розуміння її як комплексного явища, що являє собою систему процесів, які характеризується адаптивною взаємодією між індивідами та середовищем залежно від рівня їхньої психологічної організації.

Існує три основних типи механізмів адаптації: 1) психологічний – відповідає за динаміку психіки суб'єкта та його адаптації на вимогу суспільства, механізми психологічного захисту. 2) соціально-психологічний – призначений для пристосування до навколишнього середовища шляхом його пізнання. Важливо розрізнити її когнітивні, афективні та поведінкові механізми 3) соціальні – містять соціальну діяльність та механізми комунікації [4]. Додамо, що механізми адаптації «спрацьовують» у разі тієї чи іншої ситуації, яка потребує адаптації. Такі ситуації відбуваються, коли зміни середовища вимагають зміни попередніх засобів адаптації, і навпаки – коли змінюється сам індивід, внаслідок чого він не може продовжувати функціонувати в середовищі, так як раніше.

Механізми шкільної адаптації включають інтелектуальні, мотиваційні, емоційні та соціально-психологічні компоненти. Мотиваційним механізмам належить керівна функція активністю школяра. Інтелектуальні механізми відповідають за те, щоб відбирати та зберігати ті способи взаємодії учня та середовища, які демонструють ефективність у побудові майбутніх моделей взаємодії, здійснюється перехід до неусвідомлюваного вибору дій, та інтелектуальної класифікації всіх видів взаємодії школяра та освітнього середовища школи.

Науковець стверджує, що пізнавальна мотивація та інтелект школярів є взаємно визначальними категоріями. Позитивна зовнішня і внутрішня мотивація, що обумовлена успіхами в інтелектуальній роботі, допомагає успішно будувати стосунки в періоди адаптації, і відповідні ситуації зміни інтелектуальної діяльності, допомагають потрапити в колектив і прийняти статусні та рольові позиції, перебувати у емоційному добробуті. Нерозвинена внутрішня мотивація та негативна мотивація до навчання негативно

впливатимуть на інтелектуальну, психосоціальну та емоційну адаптацію учнів.

Емоційні механізми адаптації учня необхідно розглядати через адаптаційні функції емоцій. Сигнально-оцінна характеристика емоційної сфери дає можливість школяру міняти сутність взаємодії з освітнім середовищем школи [18]. Також, надмірний вплив емоційно-інтелектуальних механізмів шкільної адаптації у поєднанні з відсутністю емоційної підтримки здійснення інтелектуальної діяльності може ускладнити функціонування соціального механізму шкільної адаптації. Взаємне проникнення різних механізмів адаптації негативно впливає на емоційну адаптацію учнів.

Серед соціально-психологічних механізмів соціальний контроль, тобто саморегуляцію соціальної системи, що включає механізм очікування, нормативний механізм і механізм санкцій. У рамках цього комплексу механізмів шкільної адаптації дослідники також визначили психолого-педагогічні механізми, пов'язані з професійно-педагогічною діяльністю вчителів, які впливають на психологію учня. Тому узагальнюючи механізми шкільної адаптації, ці чинники є визначальними для шкільної адаптації. Характеристиками поведінки особистості в процесі адаптації особистості до середовища є адаптаційний стиль особистості. Завдяки формуванню особистісного стилю, підвищується рівень шкільної адаптації учнів.

Варто звернути увагу на адаптивні здібності, які розвиваються та формуються в учнів у школі, ці можливості є структурою, яка містить когнітивний, емоційний, мотиваційний та психосоціальний компоненти [30]. Адаптивність – це загалом психологічні особливості особистості в процесі вибору відповідного способу адаптації до середовища, і вона є результатом взаємодії психофізіологічних, психологічних та соціально-психологічних явищ у процесі досягнення рівноваги в системі «середовище-особистість». Вочевидь, адаптивність учнів не є статичною, вона не однакова для кожного етапу навчання.

Розвиток адаптивних здібностей учнів тісно пов'язаний з адаптаційним потенціалом особистості та освітнім середовищем школи. Важливу роль у структурі адаптаційних можливостей відіграють психодинамічні характеристики особистості, афективна сфера, інтелект, психосоціальні аспекти адаптації та деталі взаємозв'язків між компонентами шкільної адаптації.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження показали необхідність урахування вікових нормативних закономірностей розвитку у навчально-виховному процесі [22]. При розгляді особливостей підліткового віку ми опираємося на вікову періодизацію запропоновану Д. Ельконіним. Його теорія ґрунтується на вивченні внутрішньої природи індивідуального розвитку людини, оскільки є лише внутрішні зміни в розвитку, лише перерви та повороти в його процесі, що може дати надійну основу для визначення основного періоду розвитку особистості дитини [41].

Віковий розвиток – це загальна зміна особистості, формування нових планів, що відображають реальність, зміна діяльності та життєвого статусу, встановлення особливих стосунків з іншими, формування нових мотивацій поведінки та цінностей. Науковець опирається на абсолютну та відносну значущість понять віку, вікових меж та характеристик. Проте психологічні особливості віку існують як найбільш типові характеристики, що вказують на загальну спрямованість розвитку особистості. Механізм циклічних змін, продемонстрований вченим, є відповідністю між рівнем розвитку мінливих відносин з іншими і рівнем розвитку знань і способів дій. Підхід автора допомагає краще зрозуміти мотивацію дітей кожного віку.

Періодизація Д. Ельконіна, у якій вчений інтегрував ідеї Л. Виготського, виглядає наступним чином:

- Раннє дитинство
- Немовля (0-1 рік)
- Ранній вік (1-3 роки)
- Дитинство

- Дошкільний вік (3-7 років)
- Молодший шкільний вік (7-11/12 років)
- Пубертатний період
- Підлітковий вік (11/12-15 років)
- Рання юність (від 15 років).

Відповідно періодизації, підлітковий вік збігається з навчанням у середній школі та старшій школі. У нашому дослідженні вибірка охопила учнів 9-10 класів.

Згідно Д.Б. Ельконіним [41], підлітковий вік можна вважати стабільним, а нестабільність викликана кризами – передюнацькими та юнацькими, які знаменують стадію «раннього юнацького віку». Є й інші погляди на це, наприклад, Е. Еріксон [42] підкреслював, що становлення особистості супроводжується сильним внутрішнім напруженням. Ж. Піаже – виходив із етапів інтелектуального розвитку у своїй періодизації, розглядаючи підлітковий вік як остаточну форму планування життя [45]. Вік, що відповідає переходу дітей з початкової школи в середню, як невід’ємна характеристика попереднього періоду розвитку, а також характеристика підліткового віку, можна назвати невизначеним періодом.

Аналіз наукових джерел демонструє, що підлітковий вік є періодом інтенсивного росту та розвитку організму, а основним фактором фізичного та психічного розвитку є статеве дозрівання. Статевий розвиток, як правило, невіддільний від статі і відбувається безперервно від народження. Однак у період статевого дозрівання він різко прискорюється і досягає повної статевої зрілості за відносно короткий період часу. Статеве дозрівання починається з посилення діяльності центральної нервової системи, що підвищує діяльність ендокринних залоз. Ці залози виробляють і виділяють все більшу кількість гормонів у кров і призводять до розвитку всіх ознак і проявів статевого дозрівання. У цей період у підлітків спостерігається підвищена стомлюваність і прискорене зростання.

У віці 11-13 років стан центральної нервової системи досить неврівноважений і поведінка нерівномірна, що є результатом відставання розвитку статевих залоз від розвитку ендокринного центру. З одного боку, підлітки вміють контролювати себе та мають критичне мислення, з іншого – їх процес збудження перевершує гальмування, що призводить до потенційно гострішої емоційної реакції на зовнішні впливи. Нервова система підлітка ще здатна протистояти інтенсивним або стійким подразникам і під їх впливом часто переходить у стан гальмування або, навпаки, збудження.

Що стосується емоційної сфери підлітків, то важливо зазначити, що емоції є потужними і погано контролюються. У зв'язку з цим для учнів середнього шкільного віку характерне невміння стримуватися, зниження самоконтролю, імпульсивність, емоційні реакції. Психологічна характеристика цього вікового етапу відома як «підлітковий комплекс», коли зовнішню байдужість до важливих речей можна замінити різкою реакцією на дрібниці. Підлітки настільки занурені у свій внутрішній світ, що коли якісь події відбуваються навколо них, які вони не можуть зрозуміти, тоді вони можуть зрозуміти зміни, які вони переживають. Дівчата більш чутливі до зовнішніх впливів, вразливіші, схильні до сліз, часто змінюють свої емоції. Хлопці й дівчата галасливі, не можуть всидіти на місці й можуть постійно щось крутити в руках.

Аналіз літератури сучасної психології та педагогіки показав важливість врахування соціальної ситуації сучасного школяра [7]. Соціальні умови підліткового віку характеризується тим, що підлітки, які займають середню ланку між дитинством та дорослим життям. У цьому віці відбувається перебудова стосунків із зовнішнім світом, перебудова внутрішнього світу вже не дітей, які вимагають прийняття ролі дорослого. Основними психологічними потребами підлітків є: спілкування з однолітками, самостійність, незалежність від дорослих, визнання себе, своєї індивідуальності та прав. Якщо домінуючою діяльністю молодших школярів

є навчання, то домінуючим видом діяльності в підлітковому віці є спілкування, а навчання стає фоном.

Спілкування, побудова стосунків з однолітками, засвоєння норм взаємин відводять зазвичай у окрему сферу життя. Однією з найважливіших потреб підлітків є бажання знайти своє місце в суспільстві. Ці потреби досягаються через спілкування з однолітками. Ставлення до соціального середовища певним чином впливає на психологічний розвиток підлітків. На думку Л. Павлюк [37], задоволення потреб у визнанні соціальним середовищем, у схваленні, розумінні та повазі, має сильний вплив на формування особистості підлітка. Однією з основних новоутворень особистості підлітка є поява відчуття дорослості, тому є запит ставлення до підлітків як до дорослих [37]. Взаємини підлітків і дорослих також дещо змінюються: вони стають складнішими, навіть двоякими. Двоякість полягає в тому, що, з одного боку, підліток виступає за власне «визволення», а з іншого – він ще дитина і потребує підтримки важливих дорослих. Необхідною умовою побудови довірливих стосунків між підлітками та дорослими є створення спільного в їхньому житті, розширення сфери співпраці, взаємодопомоги та довіри, активна роль у житті підлітка дорослих.

Початок статевого дозрівання (приблизно у віці 11-12 років) характеризується розширенням пізнавальних інтересів, бажанням поставити під сумнів певні істини, бажанням чогось навчитися або вдосконалити навички, що розширює сферу інтересів підлітків. Внаслідок ускладнення шкільного навчального матеріалу розвиваються цілі когнітивні сфери, що впливають на розвиток особистості в цілому. Ж. Піаже відзначає перехід підліткового віку до характеристики формально-логічних операцій. Вчені зазначають, що в цей період головною функцією розвитку мислення є формування понять. Завдяки розвитку абстрактного логічного мислення підлітки мають здатність аналізувати абстрактні думки, судження та припущення, а все більше підлітків починають замислюватися про ідеали та своє майбутнє [36].

Відбувається також якісна перебудова пам'яті: оволодіння різними мнемічними прийомами, розвиваючи логічну пам'ять, стає домінуючим типом пам'яті, уповільнює розвиток механічної пам'яті, унеможлиблює утримання підлітками великої кількості інформації через пам'ять. Посилюється взаємозв'язок пам'яті та мислення, змінюються і взаємозв'язки: мислення визначає властивості процесів пам'яті.

Сприйняття підлітка стає осмисленим, цілеспрямованим, спланованим. Відбувається інтелектуалізація сприйняття, розвивається вміння до аналітико-синтетичного сприйняття (спостереження) предметів і явищ. Одночасно з розвитком мислення, пам'яті у підлітків та сприйняття розвивається і уява, тим самим посилюючи здатність впливати на процеси та події, що відбуваються у житті [43].

Значно змінюється розвиток мовлення: воно поєднується з мисленням. Понятійне теоретичне мислення формується шляхом засвоєння різноманітних понять та вдосконалення їхнього керування, логічних і абстрактних здібностей до міркування. У спілкуванні формується і розвивається комунікативна компетентність підлітків. Обсяг уваги підлітків має суперечливі характеристики: з одного боку, увага стає більш стійкою та цілеспрямованою, з іншого – підлітки часто розсіяні, часто відволікаються, виявляють нестійкість уваги через імпульсивні, бурхливі емоції [43].

У підлітковому віці відбувається міцне морально-соціальне формування особистості. Розвиток самосвідомості виходить на новий рівень, що проявляється у зміні мотивації до основних видів діяльності: навчання, спілкування, роботи. Втрачається попередня мотивація, властива початковій школі. Формується система особистісних цінностей, яка визначає зміст діяльності молоді, сферу її спілкування, вибіркоче ставлення до людей, оцінку підлітком цих людей і власної самооцінки. Зміцнення самосвідомості підлітків веде до розуміння знань, а розуміння користі знань для розвитку особистості є особливо важливим.

Змінюються пріоритети у межах основних видів діяльності (навчання замінюється спілкуванням), так і у галузі діяльності, у межах закладів освіти. Хоча пізнавальна активність у підлітків досить висока, компетентність може бути розвинена лише в тому випадку, якщо процес навчання підкріплюється або супроводжується позитивним досвідом; успіхом або, навпаки, невдачею. що може істотно вплинути на мотивацію до навчання. У той же час оцінки також є особливо важливими. Послідовність в оцінці та самооцінці важлива для психічного здоров'я підлітків: розбіжності можуть призвести до внутрішнього конфлікту.

На навчальну діяльність підлітків цієї вікової групи впливають такі особливості:

- повільний темп діяльності;
- неуважність;
- бурхлива реакція на критику;
- дратівливість.

Розвиток рефлексивних навичок відображається в особистісній трансформації учнів у зв'язку зі шкільним навчанням: у дітей формуються власні уявлення про академічні, спортивні здібності, фізичні та особистісні характеристики, які визначають популярність серед однолітків. Оскільки серед підлітків домінує потреба знайти своє місце в суспільстві, вирішальним стає самооцінка серед однокласників, учасників гуртків, друзів. Потребу у визнанні та самоствердженні втілюють підлітки, особливо хлопчики, які навчаються [14]. У віці від 11 до 15 років здатність дітей до адаптації знижується, і учні змушені неодноразово відчувати адаптаційний синдром, що характеризується трьома ознаками:

1. тривожний стан (мобілізація захисних сил організму);
2. опірність (потреба пристосовуватися до складних ситуацій);
3. виснаження (хронічний стрес, можливі принципові зміни в здоров'ї та поведінці людини) [14].

Важливу роль у адаптації до умов навчального середовища відіграє самооцінка [20]. Самооцінка підлітків дуже тендітна і нестабільна, учні важко пристосовуються до невдач у навчальній діяльності [5]. Зміна навчального середовища, настання статевого дозрівання є критичним часом, для подолання труднощів. Афективний прояв характеризується нестабільністю, домінуванням ситуативних емоцій, високим рівнем тривожності, дратівливістю. Успішна адаптація до навчального середовища позитивно впливає на особистісний розвиток підлітків, а дезадаптація може негативно впливати на психологічний розвиток школярів, їхню поведінку та діяльність. Адаптація до умов навчання у середній школі та старшій школі потребує мобілізації всіх адаптаційних механізмів [47].

На думку Г. Федоришин [50], шкільна дезадаптація в підлітковому віці пов'язана з багатьма чинниками: змінами в навчальній програмі, діяльністю і стосунками підлітків, а також реорганізації фізіології. На думку А. Варламової, чинники зовнішнього середовища та активне ставлення підлітків до них має значення у вирішенні питання, пов'язаного з адаптацією учнів. Шкільна адаптація підлітків потребує ґрунтовного дослідження, оскільки протилежністю адаптації є дезадаптація, що є небезпекою для успішної соціалізації особистості учнів, позаяк негативний досвід взаємодії з освітнім середовищем перетворює у негативне ставлення підлітків до суспільства загалом. Особливості учнів-підлітків відіграють важливу роль в ієрархії шкільно-адаптивних і дезадаптивних чинників. У цьому віці ключовою роллю шкільної адаптації є вирішення конфлікту між прагненням підлітків до самостійності та недостатнім адаптивним розвитком [50]. Від вирішення цього парадоксу залежить успіх чи невдача підліткової адаптації.

Резюмуючи вищевикладений матеріал, зазначимо, що провідною роллю психологічного розвитку підлітків належить їхній взаємодії з навколишнім середовищем. Важливо наголосити, що психологічна діяльність підліткового віку у середній та старшій школі, визначає механізм адаптації учнів, адаптаційні фактори та методи адаптації на цьому етапі навчання.

Поняття «адаптація» та «готовність до навчання» майже ідентичні цьому віковому етапу розвитку. Отже, перехід до середньої освіти є важливим психолого-освітнім питанням; характеризується періодами кризи в житті учнів, коли необхідно мобілізувати механізми адаптації; проблема шкільної дезадаптації набуває особливого значення між 11 і 16 роками. Тому у дослідженні академічних психологічних засобів адаптації учнів середнього та старшого шкільного віку важливо враховувати вікові особливості, відповідно до їх ієрархічної структури у побудові психологічних засобів навчальної адаптації.

1.4. Особливості академічної адаптації школярів в умовах воєнного стану

Одним із наслідків суспільно-політичних трансформацій, що тривали майже п'ять років в Україні, та російської збройної інтервенції стала поява великої кількості внутрішніх мігрантів. Ця проблема стала серйозним викликом для вчителів, які не мали досвіду роботи з дітьми, що пережили війну, а тому намагалися створити середовище, інтуїтивно сприятливе для них. Таким чином, вони створили середовище, де ці люди могли отримати кращу освіту [33].

Реальність останніх років призвела до значних змін у всій системі освіти в Україні та світі. На глобальному рівні світова система освіти зіткнулася з пандемією коронавірусу, до якої змогла швидко адаптуватися завдяки тому, що вже було напрацьовані процеси дистанційного навчання. Відтоді дослідження потенціалу дистанційної освіти, опосередкованої інформаційно-комп'ютерними технологіями, йдуть повним ходом.

Існує багато наукових праць про освіту під час пандемії, як в Україні, так і в світі. На сьогодні робіт, присвячених освіті дітей в умовах воєнного стану, дуже мало. Література про освіту в умовах воєнного стану, як правило,

стара, подекуди ще з часів Другої світової війни та тогочасної освітньої галузі. Кризова ситуація вимагає термінового осмислення того, що відбувається у сфері освіти і як людство може навчитися аналізувати екстремальні ситуації, знаходити адекватні рішення і сприяти миру в найширшому сенсі [71]. Зокрема, про те, як максимально швидко та ефективно адаптувати дистанційне навчання до умов воєнного стану.

Однак ще до пандемії система освіти країни зіткнулася з викликами, пов'язаними з війною з Росією на сході України. Хоча ця війна була локальною гібридною війною, вона не становила повної загрози для системи вищої освіти України. Більшість навчальних закладів, які безпосередньо постраждали від бойових дій на сході та експансії у Криму, змогли відносно швидко адаптуватися, евакуювавшись з окупованих територій. Альтернативи освітньому процесу, такі як дистанційні форми взаємодії між учнями та поєднання очного навчання з поза аудиторними заходами, дозволили школам продовжити свою діяльність в екстремальних умовах того часу [71].

Діти дошкільного віку й учні загальноосвітніх навчальних закладів мають специфічні реакції на переживання травматичних подій. Дітям, які пережили психологічну травму, досить важко усвідомити, що з ними сталося. Це передусім пов'язано з їхніми віковими особливостями, їм не вистачає соціальної та психологічної зрілості, життєвого досвіду. Дитина часто не в змозі повністю усвідомити сенс того, що відбувається, вона просто запам'ятовує саму ситуацію і свої переживання в цю мить. Інтенсивність переживань може бути дуже високою для дитини, і вона стає надзвичайно вразливою. Травмовані діти висловлюють свої почуття, які пов'язані з пережитим, через поведінку. Тож у дітей дошкільного віку (від 4 до 6 років) помітне прагнення до одноманітних ігор з використанням предметів, що стосуються психотравми. Спектр посттравматичних симптомів у дітей включає в себе зміни на фізіологічному, емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях [3].

Про освітній процес на початку другого семестру 2022 року, можливості для навчання українських учнів, які вимушено перебувають за кордоном, а також визнання результатів їхніх знань за національним законодавством розповів у ефірі національного телемарафону «Єдині новини» міністр освіти і науки України Сергій Шкарлет.

Він, зокрема, зазначив, що нині освітній процес відбувається у 12 тисячах 926 школах:

3 955 – у традиційному форматі;

4 363 – в онлайн-режимі;

4 608 – змішано.

Тобто кількість шкіл, що надають освітні послуги в очному та змішаному форматах, удвічі більша, ніж тих, що працюють дистанційно.

Із понад 3 млн 970 тисяч учнів, які здобувають освіту, 2 млн 300 тисяч – навчаються змішано або у традиційному форматі.

У п'яти областях (Донецькій, Запорізькій, Луганській, Харківській та Херсонській) безпекова ситуація та постійні обстріли не дозволяють здійснювати освітній процес ані очно, ані змішано. Тому усі школи працюють дистанційно [35].

Найбільшими викликами сьогодення для освітнього процесу у школах є такі чинники:

– безпека. Насамперед понад 25% шкіл досі не мають укриттів. Чи насправді 75% облаштованих сховищ зможуть захистити дітей наразі невідомо;

– освітні втрати. Освітні втрати – різні у всіх дітей. На думку очільниці громадської організації «Смарт освіта» Г.Титиш, на це впливає близькість до лінії фронту, частота повітряних тривог, навчання офлайн чи лише онлайн, ситуація з електроенергією тощо. Є різниця, як діти навчаються в Харкові та Ужгороді. У дітей, які повертаються в Україну з-за кордону, велика різниця між програмами України й будь-якої іншої країни, програми несинхронізовані. До того ж діти, які повертаються з-за кордону, не вивчали

українську мову, літературу чи історію України. За кордоном діти також мають різний досвід навчання. Є діти, яким знання мови дозволило піти у звичайні класи та навчатися мовою країни, у якій вони тимчасово мешкають. Є ті, які навчалися в інтеграційних класах – їм не ставили оцінки, вони вивчали мову країни. Решту предметів вони могли не вивчати деякий час. Інша проблема – мовний бар'єр для опанування освітньої програми в країні перебування. Про це зазначили майже 70% батьків, чий діти перебувають за кордоном. Діти, які не знають мову країни проживання, не можуть здобувати освіти. Тобто мають подвійні освітні втрати. Департамент освіти й науки порадив школам організувати компенсаторні заняття, використати цей час, аби попрацювати з дітьми, які потребують додаткової підтримки. З'являються Цифрові освітні центри (Digital Learning Centres). Це – фізичні простори, у яких можна буде вчитися, якщо немає можливості робити це в школі чи вдома. Це розглядають як хаб, де можна допомогти дітям.

– діти, які навчаються одночасно у двох школах або мають багато додаткових занять. Ці діти мають менше освітніх втрат, що є позитивним. Вони, будучи за кордоном, доєднуються до українських занять у своїх школах. Здебільшого йдеться про тих, хто за кордоном, але планує повернутися в Україну. Однак, проблема в тому, що ці учні можуть виснажитися або взагалі втратити мотивацію до навчання через перевантаження.

– психологічне виснаження учнів та вчителів. Для деяких дітей навчання – це зона, яку вони можуть контролювати, бачити результат і відокремитися від емоцій. Тому вони в це поринають. А інші діти закриваються від навчання і завдань – у них немає на це ресурсу, спрацьовує захисний механізм, вони намагаються забезпечити базові потреби. Під час стресу когнітивні процеси пригнічені. У когось може бути тато на фронті, хтось втратив родичів чи будинок, хтось був під обстрілами, а хтось став свідком насильницьких дій абощо. Це стосується і вчителів. Та ж ідея підтягування дітей упродовж тривалих канікул у Києві потребує значних сил

і ресурсів від учителів, які виснажені. Вони щодня намагаються влаштувати освітній процес, попри проблеми зі світлом, зв'язком, інтернетом тощо.

– оцінювання навчальних досягнень. Проблема з оцінюванням стосується учнів, які виїхали за кордон, а потім повернулися. Школи мають перезараховувати навчальні досягнення дітей з інших шкіл і країн. МОН пояснює, що механізми для цього є, школа може самостійно із цим впоратися. Дитина, яка повертається з-за кордону, має надати українській школі виписку з тих програм, тем і предметів, за якими вона навчалася. Школа має перевірити знання дитини, згідно з українською програмою, перезарахувати оцінки або протестувати й поставити свої. За словами освітнього омбудсмена С. Горбачова, українські школи не мають єдиного підходу, вони намагаються щось вигадати й ухвалюють рішення на педрадах на рівні кожної школи, щоби перенести результати учнів. Цю проблему освітній омбудсмен пропонує вирішити так: або дати можливість українським дітям під час навчального дня в закордонній школі мати час для онлайн-навчання в Україні. Або ж МОН може укласти міждержавні угоди, якщо дитина навчається онлайн в українській школі – це підстава не відвідувати школу в країні перебування. Тоді учням не довелося б навчатися у двох школах одночасно.

– учителі за кордоном, яким не дозволяють викладати дистанційно в Україні. Чинне законодавство дає змогу працювати дистанційно. Місце, з якого працювати, має право визначати сам працівник. Водночас якщо заклад освіти працює очно або змішано, то рішення про те, чи дозволяти працівнику працювати дистанційно, ухвалює керівник.

Для цього має бути виданий наказ у закладі освіти про те, що вводиться дистанційний режим роботи. Проблема в тому, що такі накази видавалися не всюди, тому й вимагали від учителів повертатися в Україну.

– навчання на тимчасово окупованих територіях. На тимчасово окупованих територіях складно й небезпечно вчитися за українськими програмами.

– зруйновані школи. 3126 закладів освіти постраждали від бомбардувань та обстрілів, а 337 з них зруйновано повністю.

– реформа НУШ, яка сповна не реалізується через війну. Не було коштів і на підвищення кваліфікації вчителів (найбільше пощастило тим школам, які мали пілотні класи й могли повчитися у своїх колег), а також на матеріально-технічне обладнання (класи не оновлюються і обладнання не купується).

– через війну не вдається проводити ЗНО. Немає всієї лінійки предметів. Прогностична валідність української мови та математики – найвища. А історія України має величезний сенс в умовах війни. Довгі тестові форми неможливо було зреалізувати, адже тестування з трьох предметів мало проводитися в один день. Водночас на майбутнє краще, щоби вони були довгими, щоби найбільш підготовлені учасники могли показати, що вони знають і вміють. Підходи до відкритих завдань з української та іноземних мов, математики довго напрацьовувалися. Вступники писали розлогі висловлення під час ЗНО, їм треба було міркувати й добирати доречні приклади, орієнтуватися у творах мистецтва, вміти добирати різноманітні аргументи тощо.

На наступний навчальний рік (2023-2024) розглядаються три варіанти розвитку подій:

- класичне ЗНО, якщо дозволить безпекова ситуація в країні;
- МОН оприлюднило проєкт порядку вступу, де йдеться про НМТ, однак трішки іншої моделі. Це – комп'ютерний тест, але обов'язкові предмети – українська мова, математика, історія України та іноземна мова (англійська, німецька, французька або іспанська). За бажанням вступник може також скласти біологію, хімію або фізику в інший день. Результатами додаткових предметів можна замінити результат з історії України чи іноземної мови;
- комітет ВР із питань освіти й науки України запропонував законопроект, у якому застосовують альтернативну модель – обов'язковими

предметами на НМТ є українська мова та математика. Далі вступник обирає, чи складати в інший день історію України або іноземну мову. А четвертий предмет – із широкого переліку тих, які залишилися. Як-от, біологія, фізика, географія, хімія тощо. В обох законопроектах ідеться про скасування ДПА [35].

Ця складна і незвична ситуація впливає на емоційне, соціальне та особисте середовище дитини, що проявляється по різному на кожному рівні й ускладнює відповідно академічну адаптацію.

- На емоційному рівні діти частіше відчують тривогу. Занепокоєння, страх, невпевненість, напруженість, гнів та агресію.

- На соціальному рівні – проблеми у спілкуванні з однолітками та дорослими в школі та вдома.

Дорослі в школі та вдома (і з незнайомими людьми за кордоном).

- На особистому рівні проблеми можуть включати. Самооцінку, відсутність мотивації до спілкування з іншими тощо [13].

Ще однією особливістю характерною для воєнного стану є адаптація до дистанційного навчання. Сучасні суспільні виклики, зокрема воєнний стан в Україні, призводять до адаптації системи дистанційної освіти. Зростає попит і підвищується важливість питань, пов'язаних з організацією навчання для школярів різних вікових груп, вибором онлайн-платформ для організації навчальної діяльності та поєднанням традиційних і спеціалізованих методів викладання дистанційної освіти. Методологія проведення дистанційного навчання продовжує розвиватися, а принципи дистанційної освіти та її особливості є серйозним викликом для всієї освітньої системи.

В умовах воєнного часу особливістю дистанційного навчання, перш за все, є ймовірність під час онлайн-зустрічей ситуацій, коли вмикається сигнал «Увага всім! Повітряна тривога». У таких випадках слід під час онлайн уроку учителю зробити наступне:

- спокійно, без паніки повідомити учням, що оголошено сигнал повітряної тривоги;

- зазначити, що після сигналу «Відбій повітряної тривоги!» заняття продовжаться за розкладом і учням необхідно знову доєднатись до них;
- зацентувати увагу учнів фразою: «Зараз швидко йдіть в безпечне місце (укриття), яке встановлено вашою родиною»;
- запропонувати учням натиснути кнопку «вийти з конференції» та кнопку «вимкнення комп'ютера»;
- дочекатись, щоб усі учні вийшли з онлайн конференції [12].

Всі вищенаведені фактори можуть призвести до порушення психічного здоров'я, деформації міжособистісних відносин, розвитку невротичних станів тощо. Впоратися зі швидкими змінами в навчальному середовищі, швидко адаптуватися до нових вимог та відповідати очікуванням вчителів і батьків щодо академічної успішності вже є стресом і несуть у собі ризик розладів адаптації. Неспроможність адаптації може призвести до втрати функціональних резервів організму та надмірної регуляції систем, що спричиняє фізичні та інші захворювання.

Процес адаптації школярів до навчання протікає на всіх її рівнях:

- біологічному (пристосування до нового режиму навчання й життя);
- психологічному (входження до нової системи вимог, пов'язаних з виконанням навчальної діяльності);
- соціальному (входження до учнівського колективу).

В біологічній (фізіологічній) адаптації школяра виділяють декілька етапів:

- гостра адаптація (перші 2-3 тижні). Найважчий час для дитини. В даний період на всі нові впливи організм дитини відповідає значною напругою практично всіх своїх систем;
- нестійке пристосування – організм дитини знаходить адекватні, близькі до оптимальних варіантів реакцій на нові умови;
- період відносно стійкого пристосування – організм реагує на навантаження з меншою напругою [2].

Критеріями успішної академічної адаптації в школі, з одного боку – є продуктивність учбової діяльності, а з іншого – психологічний стан школяра, його емоційне самопочуття, відсутність внутрішнього напруження та дискомфорту.

Адаптація, зокрема академічна, школярів до навчання в умовах воєнного стану в школах має відбуватися з чітким дотриманням педагогічними працівниками вимог офіційних нормативних документів та Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти [46]. До того ж педагоги мають надавати не лише якісні освітні послуги, але й організувати ефективну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу, а також надавати дітям та батькам психологічну підтримку.

Діти з розладами адаптації можуть мати низку поведінкових та емоційних особливостей, за якими важливо спостерігати та надавати дитині всебічну підтримку, щоб вона могла їх пережити, висловити та вирішити. Це можуть бути почуття невпевненості, тривога за майбутнє, гнів, агресія, сором і провина, відчуття відчуженості та ізоляції від оточення, а також сум.

Діти молодшого шкільного віку з розладами адаптації більш схильні до відчуття страху, сором'язливості та тривоги. У них часто спостерігається регресивна поведінка, така як енурез, смоктання пальців, дитяча балаканина і бажання завжди мати іграшки. Вони можуть відчувати втрату апетиту.

Скарги на біль у животі, головний біль і запаморочення. Сильні емоційні стани можуть викликати у дитини зміну виразу обличчя та швидкості мовлення, неспокій, дихання, пульсу, кольору шкіри та сліз. Також поширені проблеми з навчанням, включаючи труднощі з концентрацією уваги, відмову відвідувати школу та агресивну поведінку в школі.

Таким чином, стикаючись з труднощами, які виникають у період адаптації до навчання в умовах воєнного стану, не всі діти можуть їх подолати в силу своїх особистісних та інтелектуальних особливостей, що призводить до розладів академічної адаптації. Стрес, напруженість,

тривожність і розлади психічного здоров'я дітей заважають академічній адаптації та, як наслідок, успішному навчанню [13].

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАСОБІВ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

2.1. Обґрунтування психодіагностичного інструментарію дослідження академічної адаптації школярів

Метою нашого емпіричного було порівняльний аналіз психологічних засобів академічної адаптації учнів середньої школи до та після війни. Підбір діагностичних засобів ґрунтувався на зв'язку між рисами особистості та їх продуктивністю в діяльності та поведінці, а також успішною адаптацією до різних ситуацій, у нашому дослідженні – адаптації до шкільного середовища та дистанційної форми взаємодії. Дослідження полягало у проведенні лонгітюдного експерименту, який тривав у два етапи. Перший етап полягав у дослідженні академічних засобів адаптації школярів в умовах мирного часу, та проводився у вересні-грудні 2021 року. Результати дослідження були заслухані на комплексному кваліфікаційному іспиті. На основі отриманих теоретичних та практичних результатів було здійснено апробацію наукового дослідження у вигляді публікації у збірнику тез міжнародної конференції. Другий етап полягав у проведенні повторного зрізу в умовах воєнного стану при врахуванні усіх реалій сьогодення в освітньому процесі. Емпіричне дослідження було проведене на базі Кам'янської загальноосвітньої спеціалізованої школи I-III ступенів № 2 з поглибленим вивченням окремих предметів.

На першому етапі вибірка дослідження складалася з 40 учнів 9-х класів, з яких 19 осіб юнаків та 21 юнок (група I). На другому етапі вибірка становила 40 осіб, тих самих класів, відповідно 10-х, з яких 18 осіб юнаків та 22 юнок (група II). Отже для дослідження засобів адаптації учнів у процесі

освітнього процесу у середній школі до та після початку воєнних дій нами були використані такі методики:

1. «Шкала загальної самоефективності» з модифікованою інструкцією Р. Шварцер, М. Єрусалем (адаптація В. Г. Ромека) для визначення самооцінки загальної ефективності у освітньому процесі, показником виступає загальна самоефективність.

2. Опитувальник шкільної тривожності Філіпса для визначення тривожності школярів у навчальному процесі як ознаки академічної адаптації.

3. Діагностика структури навчальної мотивації школяра М. В. Матюхіною для вивчення пізнавальних мотивів, комунікативних мотивів, емоційні мотивів, мотивації до саморозвитку, позиції школяра як мотиву навчання, мотивація досягнення та зовнішньої (заохочення, покарання) мотивації до навчання як критеріїв шкільної адаптації учнів.

4. Діагностика готовності до ризику – раціональності за методикою «Особистісні фактори прийняття рішень» (ЛФР-25) Т. В. Корнілової, що виступає засобом академічної адаптації.

Основні складові шкільної мотивації діагностувалися за допомогою опитувальника «Діагностика структури навчальної мотивації школяра». Методика призначена визначення мотивів навчання. Кожне з 21 висловлювань про школу оцінюється учасником опитування за 4-бальною системою, залежно від значущості, яку є для нього та чи інша причина навчання. Критерії оцінки виглядають наступним чином:

0 балів – майже не має значення.

1 бал – частково має значущість.

2 бали – досить значущість.

3 бали – дуже значущість.

Інтерпретується кожен клас навчальної мотивації: когнітивна, комунікативна, афективна, саморозвиток, статус учня, досягнення та зовнішня (заохочення, покарання) мотивація. Певні роз'яснення щодо змісту

цих мотивів надає М. В. Матюхіна. Важливо детально розглянути складові мотиваційної структури мотивації школяра.

Пізнавальна мотивація пов'язана зі змістом і процесом реалізації навчальної діяльності. Підтримуючи цю мотивацію, учні прагнуть здобувати нові знання, навчальні вміння та навички, вміють висвітлювати цікаві факти, явища, виявляють інтерес до навчального матеріалу, теоретичних засад, закономірності мислення.

Комунікативна мотивація – це позиційна мотивація, сутність якої полягає в тому, що учні прагнуть зайняти місце у стосунках з іншими, отримати визнання, бути авторитетними в очах оточуючих.

Широка соціальна мотивація (або емоційна мотивація) – цей тип мотивації означає, що здобуття знань здійснюється насамперед з метою бути суспільно корисним і що учні спрямовані на забезпечення соціальних потреб.

Мотивація саморозвитку полягає у прояві зацікавленості та до процесу результату навчальної діяльності, прагнення школяра до саморозвитку, виявляє активність до процесу вирішення завдань.

Позиція учня – визначає мету школяра навчитися засобам здобуття знань, тобто він виявив стійку зацікавленість до методів самостійного здобуття знань і до організації діяльності, а також до методів і форм наукової діяльності.

Мотивація досягнення. Як правило, учень, який мотивований на успіх, схильний ставити агресивну мету, активно брати участь у її виконанні, вибирати шляхи та засоби досягнення цієї мети.

Зовнішня (заохочувальна, караюча) мотивація виникає тоді, коли діяльність виконується з обов'язку або тиску з боку інших. Тобто, мотивація, яка надходить ззовні, щоб зайняти місце серед однолітків, бути похваленим дорослими, показати учням свої здібності, отримати хороші оцінки. Особлива увага при аналізі результатів такого підходу приділялася внутрішній мотивації: пізнання, статус учня, саморозвиток.

Використовуючи методику та модифіковану інструкцію «Шкали загальної самоефективності» Р. Шварцера, М. Єрусалем (адаптованої за В. Г. Ромеком) встановлено стан власної ефективності в навчальній діяльності. Оцінювання результатів методики дозволяють нам зробити припущення про рівень суб'єктивної оцінки здатності досягти успіху у навчальній діяльності. Інструкція була модифікована таким чином, щоб опитувані могли оцінити власну впевненість і ймовірність успіху в навчальній діяльності. Запропоновані такі інструкції: «Оцініть ці твердження за ступенем вашої згоди, відповідно до вашої роботи в навчальній ситуації, і позначте відповідну графу будь-яким символом у стовпчику». Методика складається з 10 тверджень, кожне з яких респонденти повинні оцінити, виходячи з того, наскільки вони з ними згодні.

1 – повністю незгодний.

2 – частково не згодний.

3 – швидше за все згодний.

4 – повністю згодний.

Ми вимірювали рівень шкільної тривожності за допомогою опитувальника шкільної тривожності Філіпса. Ця методика дозволяє визначити загальні рівні шкільної тривожності, оцінивши індивідуальний характер тривожних переживань стосовно різних сфер шкільного життя.

Опитувальник містить 8 чинників тривожності: 1) загальна тривожність у школі; 2) переживання соціального стресу; 3) фрустрація у потребі досягти успіху; 4) страх самовираження; 5) страх ситуації перевірки знань; 6) страх не відповідати очікуванням людей; 7) низька фізіологічна стійкість до стресу; 8) проблеми та страхи у стосунках з учителями.

І останній критерій готовність йти на ризик розуміється як саморегуляційна властивість особистості, що дає людині можливість приймати рішення і діяти в умовах невизначеності. Цей критерій є загальним описом того, як суб'єкт виходить із ситуацій невизначеності. Крім того, параметр «готовність до ризику» передбачає оцінку досвіду суб'єкта та його

відношення до різних видів діяльності, у тому числі тих, що не є адаптивними. «Раціональна» шкала вимірює готовність суб'єктів враховувати свої рішення та діяти в максимально повної орієнтації в ситуаціях, які можуть характеризувати ризиковані рішення. Розрахунки здійснювалися за допомогою програми Microsoft Office Excel 2010.

2.2. Порівняльний аналіз результатів дослідження психологічних засобів адаптації школярів як показника академічної адаптації

Для порівняння ефективності засобів академічної адаптації учнів середньої та старшої школи (9 та 10 клас) в умовах мирного часу та війни нами було здійснено діагностичний аналіз та математично-статистичне обчислення чисельних показників. За допомогою діагностики структури навчальної мотивації школяра нами було отримано статичні показники за кожним з критеріїв (табл.2.1).

Отримані результати дослідження мотивації до навчання вказують на зниження загального його рівня 56,47% до війни та 46,73% під час. Зниження окремих показників встановлено за майже всіма критеріями. Загальне зниження показників навчальної мотивації школярів встановлено на рівні 9,74% з початком воєнних дій.

Одним з провідних засобів адаптації більшості учнів у підлітковому віковому періоді виступає пізнавальна мотивація (67,49% та 52,21% відповідно). Пізнавальна мотивація дозволяє адаптуватися до освітнього середовища за рахунок допитливості та цікавості, завдяки пізнання нового та засвоєння правил. Встановлено зниження показників пізнавальної мотивації (15,28%).

Досить сильними показниками адаптації школярів виступають мотивація саморозвитку та досягнення. Це свідчить про те, що школярі

найкраще адаптуються у навчальному процесі завдяки самовдосконаленню та самопрояву у колективі. За цими показниками теж спостерігається зниження рівня саморозвитку на 25,42% та показників мотивації досягнення на 14,9%. За зовнішньою мотивацією, яка характеризується отриманням схвалення від соціуму спостерігається незначне зниження показників на 0,7%.

Таблиця 2.1

Аналіз мотивації школярів до та після початку війни

№	Мотивація	Група I (n=40) ср.зн. %	Група II (n=40) ср.зн. %	Різниця – %
1.	Пізнавальна	67,49	52,21	15,28
2.	Комунікативна	44,3	38,2	6,1
3.	Емоційна	63,5	56,43	7,07
4.	Саморозвитку	66,82	41,4	25,42
5.	Позиційна	48,44	42,3	6,14
6.	Досягнення	59,4	44,5	14,9
7.	Зовнішня	45,4	52,1	6,7
8.	Загальна мотивація до навчання:	56,47	46,73	9,74

У меншій мірі засобом адаптації учнів виступає позиційна та комунікативна мотивація. Позиційна мотивація відбувається через самоусвідомлення школярем необхідності отримання освіти та усвідомлення власних обов'язків як школяра. Отже, позиційна мотивація як засіб академічної адаптації до війни складає 48,44% та 42,3% під час воєнного стану. Емоційна мотивація демонструє залученість учня у позитивну шкільну атмосферу, підтримки та заохочення вчителя. У разі відсутності останнього у таких учнів можливе ускладнення з академічною адаптацією у школі.

Дослідження вказує на зниження показників емоційної мотивації (відповідно 63,5% до та 56,43% під час війни).

Відсоток учнів, які обирають засобом адаптації комунікативну мотивацію є показником широкої комунікативної зацікавленості учня у освітньому процесі. Вказаний тип провідної мотивації може ускладнювати процес академічної адаптації учня у разі відсутності активної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Показники комунікативної мотивації становлять 44,3% до війни 38,2% під час неї.

Зовнішня мотивація, яка виникає тоді, коли діяльність виконується з обов'язку або тиску з боку інших є єдиним критерієм, що має динаміку зростання (відповідно 45,4% до 52,1% після початку воєнних дій).

Оцінка рівня шкільної тривожності як показника академічної адаптації проводилася за допомогою опитувальника шкільної тривожності Філліпса. Значення показників тривожності, які перевищують 50% дозволяють константувати про підвищену тривожність, вище 75% про високу тривожність.

Вивчення рівня тривожності школярів як показника академічної адаптації дозволив встановити, що показники рівня загальної тривожності підвищилися у порівнянні з довоєнними показниками. Зафіксовано зниження рівня тривожності у межах норми з 65% до 45% (табл.2.2). Динаміка змін вказує на збільшення підвищеного рівня тривожності з 25% до 40% та зростання кількості учнів, які мають високий рівень тривожності (з 10 до 15% відповідно). Характеристика за шкалами дозволила встановити те, що виключно за всіма критеріями відбулося зниження нормального рівня тривожності та збільшення за шкалою підвищений й високий. Варто зазначити, що у учнів зросли показники високого та підвищеного рівня страху самовираження (з 50% до 52,5%), що вказує на ускладнену академічну адаптацію через саморозкриття та демонстрацію власних можливостей.

Подібну динаміку можна спостерігати за критерієм страху перевірки знань, де 60% відсотків учнів мають підвищений та високий рівень

тривожності (з 50% до 60% відповідно), що ускладнює академічну адаптацію школярів.

Таблиця 2.2

Аналіз шкільної тривожності учнів до та після початку воєнних дій

№	Показники	Кількість обстежуваних (n=40) %					
		Нормальний Рівень		Підвищений Рівень		Високий рівень	
		I гр.	II гр.	I гр.	II гр..	I гр	II гр..
1.	Загальна характеристика тривожності	65	45	25	40	10	15
2.	Переживання соціального стресу	80	67,5	20	22,5	0	10
3.	Фрустрація потреби досягнення успіху	85	75	10	15	5	10
4.	Страх самовираження	50	47,5	25	30	25	22,5
5.	Страх перевірки знань	50	40	35	45	15	15
6.	Страх не відповідати очікуванням оточуючих.	75	60	5	17,5	20	22,5
7.	Низька фізіологічна опірність стресу	75	52,5	10	25	15	22,5
8.	Проблеми та страхи у взаємодії з вчителями	55	37,5	35	57,5	10	5

Близько 63,5% учнів мають підвищений та високий рівень тривожності щодо взаємодії з учителями (з 45% до 63,5% відповідно), що вказує на негативні тенденції академічної адаптації, оскільки взаємодія з учителем для учня є одним з головних критеріїв, який безпосередньо впливає на якість засвоєнням учнем знань та досягненням академічної успішності. Однак варто

зазначити, що тривожність переважної більшості учнів знаходяться у межах норми, або незначного перевищення.

Самооцінка власної ефективності школярами дозволила нам встановити оцінку учнями успішність власної освітньої діяльності. Висока оцінка власної ефективності свідчить про високий рівень академічної адаптації школяра у закладі освіти, оскільки оцінка власної діяльності як високої демонструє розуміння навчальних завдань, правил поведінки та загалом досягнень. Таким чином, показник оцінки високої самоефективності становив 12,5% до початку воєнних дій та 5% після що демонструє динаміку зниження серед вибірки (табл. 2.3). Встановлено зростання помірному рівня самооцінки успішності учнями з 50% до 55%. До воєнного стану 37,5% учнів вважає власну ефективність низькою та 40% після початку воєнних дій. Як наслідок, досить високий відсоток учнів вважають себе недостатньо ефективними у навчальній діяльності, що вказує низьку академічну адаптацію. Загалом можна стверджувати, що відбувся певний зсув у бік зниження показників самоефективності школярів з початком воєнних дій. Ми припускаємо, що така тенденція пов'язана з суб'єктивним станом переживання учнів війни та зниження їхньої загальної стресостійкості та невдоволеністю собою у зв'язку дії постійного стресу.

Таблиця 2.3

Результати загальної самоефективності школярів до та після початку воєнних дій

№	Показники	Кількість учнів (n=40) %	
		I гр.	II гр.
1.	Низька	37,5	40
2.	Помірна	50	55
3.	Висока	12,5	5

Оскільки готовність до ризику є одним з засобів академічної адаптації нами був зроблений діагностичний зріз за цим критерієм. Суб'єктивна раціональність – готовність обмірковувати свої рішення та діяти за можливості повного орієнтування у ситуації, що може характеризувати різні, зокрема й ризиковані рішення суб'єкта. Завищений індивідуальний показник раціональності притаманний для 20% учнів до воєнних дій незначно підвищився до 22,5%, він може проявлятися у поведінці нерішучості у ситуаціях невизначеності (табл. 2.4). Відбулося підвищення за типовим індивідуальним показником суб'єктивної раціональності з 60% учнів до 65,5% під час війни. Цей показник характеризує таких учнів як тих, які здатні адекватно діяти у ситуації невизначеності. Учні з заниженим рівнем раціональності схильні в меншій мірі до раціоналізації у ситуації невизначеності та прийняття імпульсивних рішень, що може ускладнювати академічну адаптацію. Динаміка змін за цією шкалою знизилася з 20% у мирний час до 12% у воєнний. Загалом можна припустити про підвищення рівня раціональності у прийнятті рішень учнів під час освітнього процесу в умовах воєнних дій.

Готовність до ризику – особистісна властивість саморегуляції, що дозволяє учневі приймати рішення та діяти у ситуаціях невизначеності. Як індивідуальна характеристика ця готовність передбачає також оцінку учнем свого минулого досвіду (з позиції «Я ризикую», результативності своїх дій у ситуаціях можливості, вміння покладатися на себе без достатньої орієнтування в ситуації тощо). Завищений індивідуальний показник відмічається у 30% школярів до війни та 25% після початку бойових дій (табл. 2.4). Завищений показник готовності до ризику вказує на надмірну ризиковану поведінку, яка може призвести до необдуманих ризикованих вчинків та подальшої академічної дезадаптації. Типовий індивідуальний показник, який є найсприятливішим для академічної адаптації демонструє зниження під час воєнних дій (55% до та 52% після). Занижений індивідуальний показник готовності до ризику демонструє тенденцію до

росту (15% до та 22,5% після), це збільшує когорту учнів, які схильні до нерішучості у певних ситуаціях невизначеності та ускладнювати академічну адаптацію.

Таблиця 2.4

Аналіз результатів готовності до ризику школярів (n=40)

Індивідуальний профіль/Фактори прийняття рішення	Раціональність %		Готовність до ризику%	
	I гр.	II гр.	I гр.	II гр.
Завищений	20	22,5	30	25
Типовий	60	65,5	55	52,5
Занижений	20	12	15	22,5

Емпіричне дослідження академічної адаптації школярів до та після початку воєнних дій в Україні у переважній більшості шкал вказують на зниження ефективності засобів академічної адаптації.

2.3. Рекомендації щодо оптимізації процесу академічної адаптації учнів середньої та старшої школи в умовах воєнного стану

У зв'язку із сучасними воєнними подіями в Україні, підвищується важливість проведення психологічної підготовки населення, особливо щодо підлітків. У цьому віці відбуваються значущі внутрішні зміни в психіці, яка стає особливо вразливою. У умовах постійних загроз, бомбардувань, насильства і жорстокості стресове навантаження підвищує ризик психологічних травм. У екстремальних умовах внутрішні трансформації ускладнюються та ускладнюються впливом низки негативних психотравматичних факторів. Хоча традиційний підхід до психологічного консультування і терапії передбачає роботу з травмою, в роботі з підлітками

висловлюється альтернативна позиція, яка підкреслює необхідність акцентування на стимулюванні внутрішнього потенціалу та зовнішніх ресурсів для розвитку особистості, а також індивідуальної здатності активізації ресурсів для психологічного відновлення в екстремальних умовах та значного навантаження на незрілу психіку підлітків [10; 72].

Підлітки усвідомлюють події, що відбуваються, але часто не мають конкретного плану реагування, і вони можуть відчувати страх, розгубленість та відчай. З одного боку, вони вже настільки дорослі, щоб розуміти ризики, але з іншого боку, їм може бракувати життєвого досвіду, критичного мислення та мати схильність до необдуманих, героїчних, іноді надто ризикованих та нерозумних дій, які можуть призвести до серйозних наслідків. Особливості їхньої психіки можуть також сприяти неадекватним та девіантним вчинкам. Таким чином, психологічна допомога для підлітків повинна бути спрямована на розвиток навичок адаптивної та безпечної поведінки, при цьому враховуючи особливості їхнього вікового розвитку [19].

Для ефективної роботи з підлітками в умовах воєнного стану важливо враховувати системний підхід, що включає взаємодію не лише з підлітками, але й їхніми батьками. Необхідно проводити роз'яснення та надавати поради батькам, як допомогти підліткам зберегти власне життя і здоров'я. Важливо здійснювати просвітницько-психологічну роботу, використовуючи методи саморегуляції, підвищення критичності, навчання вмінню дбати про фізичну, психологічну та інформаційну безпеку, а також розвивати юридичну грамотність.

Ключовим є відвертість перед дітьми, вислуховування їхніх думок та переживань, обговорення, проведення дискусій. Важливо підтримувати відкритий та чесний діалог, ділитися власними емоціями, страхами та переживаннями, оскільки для підлітків дорослі виступають як модель поведінки.

Враховуючи труднощі, з якими зіткнулися діти у зоні конфлікту, важливо допомагати їм ефективно висловлювати свої емоції, оскільки утримання їх може призвести до поведінкових проблем та соціальної ізоляції. Взаємодія дорослих з підлітками, спрямована на розвиток адаптивних стратегій та навичок безпечної поведінки, відіграє важливу роль у створенні психологічної підтримки в умовах екстремальних обставин [19].

На основі отриманих емпіричних результатів, нами був зроблений висновок про те, що у сучасних умов війни, школярі потребують підтримки та супроводу у навчальній діяльності, яка відмінна від мирного часу. Ми припускаємо, що головним чинником зниження усіх показників академічної адаптації учнів є першочергово стрес та зміна організації освітнього процесу. Описані нами виклики, які ставляться перед учнями, потребують першочергового вирішень. Оскільки зміна організації освітнього процесу на повноцінно очний режим неможливо, то основним напрямком роботи психолога у закладі освіти полягає у заходах зі зменшення стресового навантаження, що передбачає забезпечення безпечних умов перебування, принаймні, на території школи (укриття) та проведення психологічних заходів у напрямку навчання учнів долати стрес, самопідтримки, а також психокорекція травматичного досвіду за потребою.

З метою надання психологічної підтримки всім учасникам освітнього процесу вчителі та учні тепер мають можливість використовувати велику кількість цифрових ресурсів, створених буквально в перші тижні війни, а саме:

1. Міністерство освіти і науки України у співпраці із сертифікованими психологами Асоціації інноваційної та цифрової освіти започаткувало проведення щоденних онлайн-зустрічей о 13.00 та 20.00 годині.

2. Національна психологічна асоціація з початком військових дій силами небайдужих людей створила дистанційний психологічний консультативний центр для тих, хто переживає паніку, тривогу та постійний стрес.

3. Міністерством цифрової інформації створений Бот першої психологічної допомоги з порадами психологічної підтримки для себе та тих, хто поруч.

4. Інститутом когнітивного моделювання Міністерства охорони здоров'я започатковано функціонування Цілодобової безплатної платформи для психологічних консультацій «Розкажи мені».

5. Педагоги та дитячі психологи за підтримки Міністерства освіти і науки України запустили Телеграм-канал «Підтримай дитину», який транслює рекомендації, ігри та розвивальні вправи, завдання для артикуляційної гімнастики, аудіоказки, які можна виконувати у сховищі, вдома чи під час евакуації;

6. Національна гаряча лінія для дітей та молоді зібрала контакти психологів та психотерапевтів, які зголосились надавати безоплатні консультації [15].

Алгоритм надання психологічної допомоги в умовах воєнного часу складається з 8 етапів:

1. Надання екстреної (першої) психологічної допомоги (допомога у створенні безпечного місця та відчуття безпеки).

2. Нормалізація стану тіла, психоемоційна стабілізація (тілесно-орієнтовані та дихальні практики; техніки емоційної свободи (ТЕС, постукування); методи EMDR, протокол Assyst; методи когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) та ін.).

3. Діагностика психоемоційного стану (за потреби).

4. Психоедукація методам самопомоги.

5. Робота з емоціями, почуттями (арт-техніки, ТЕС, КПТ, протокол Assyst, програма «Діти і війна» та ін.).

6. Залучення до активностей, рутина (навчання, гуртки, групи підтримки та емоційного відреагування, проведення з дітьми арт-занять та ін.).

7. Відновлення ресурсної сфери (Basic-Ph, арт-терапія, арт-заняття «Дерево життя», візуалізація, релаксація, медитація, програма «Безпечний простір» та ін.).

8. Впорядкування минуле-теперішнє-майбутнє, робота з втратами (горем) [44].

Зокрема, програма «Безпечний простір» пройшла пілотування у 20 навчальних закладах Донецької і Луганської областей України у 2014–2015 рр., під час якого було проведено дослідження її ефективності. Отримані дані свідчать про дуже високу ефективність програми «Безпечний простір». За короткий проміжок часу, в умовах шкільного процесу і без спеціалізованої психотерапевтичної допомоги вдалося знизити рівень психосоціального стресу більш ніж учетверо з 37 % до 11,3 % і позитивно вплинути на всі поведінкові показники, зокрема вдвічі зменшити показники анормальної гіперактивності в хлопчиків (з 28 % до 14% після проходження) та у два з половиною рази в дівчат (з 10 % до 4 % після проходження Програми). Також відбулися зміни за шкалою «проблеми з поведінкою», особливо серед хлопців: зменшився відсоток тих, хто має «значні труднощі» з поведінкою, з 16 % до 2 %, або майже у 8 разів [3].

Психологу варто пам'ятати, що він працює з особливою категорією клієнтів: постраждалими від військових дій та інших надзвичайних ситуацій. Постраждалі – діти, батьки, педагогічні працівники – часто демонструють постстресову симптоматику: швидка втомлюваність, плаксивість, страхи, емоційна нестабільність, роздратування, конфліктність, спонтанні вияви агресії тощо. Саме тому необхідно звернути увагу на неухильне дотримання етичних норм під час роботи з постраждалими [3].

Дитина, як відомо, не може самостійно пристосовуватися, особливо в обстановці гострої небезпеки, що часто виникає на територіях з воєнними діями та відсутністю безпечних умов для проживання. Щоб допомогти дитині адаптуватися до нових умов, використовуються різні методи. Батьки та вчителі проводять різноманітні бесіди для пояснення дітям того, що

відбувається, навчають їх спостерігати та вчити новому способу життя, а також вміти правильно реагувати на нові незвичайні ситуації. Вони також надають підтримку у важких та стресових ситуаціях, забезпечують фізичну та психічну безпеку. Додатковим фактором для покращення адаптації та підтримки дітей можуть стати консультації психолога. В арсеналі фахівців є різноманітні методи, спрямовані на підвищення адаптаційних можливостей. Особливий інтерес представляють техніки, пов'язані з використанням засобів мистецтва, а саме методи арттерапії [1; 24; 49].

При здійсненні роботи з адаптацією, важливо усвідомлювати широкий спектр цілей та завдань, які мають бути вирішені під час проведення психотерапевтичних сесій з дітьми. Серед основних завдань можна визначити наступні аспекти:

- робота з хворобливими емоційними переживаннями;
- розвиток навичок адекватного висловлення власних почуттів;
- зниження рівня тривожності;
- полегшення стану болю чи горя;
- подолання тривожних станів, роздратованості, напруження, пов'язаних із стресовим впливом;
- зміна стереотипної поведінки;
- розвиток самосвідомості;
- усвідомлення теперішнього та формування бажаних сценаріїв майбутнього [8].

Насамперед, важливо врахувати, що ми переживаємо важкий період воєнного конфлікту, що призвело до неможливості відвідування шкіл та інших освітніх закладів. У зв'язку з цим, дистанційне навчання стало єдиною можливістю для здобуття освіти.

Умови війни викликають потребу в освіті, яка надається дистанційно, забезпечуючи замовникам освітніх послуг доступ до шкільної освіти через Інтернет, як в межах України, так і для учасників освітнього процесу, які перебувають за кордоном. Тому виникає актуальне питання про якісне

проведення онлайн-уроків та розгляд можливостей застосування дистанційної форми для всіх навчальних заходів школи.

Організація онлайн-навчання вимагає від вчителів аналізу доступності для учасників освітнього процесу засобів навчання, ефективної організації процесу отримання ними освітньої інформації, правильного підбору навчального матеріалу та форм організації навчальної роботи з учнями. Важливими є також можливості залучення тьюторської допомоги та індивідуального супроводу навчання.

Для організації дистанційного навчання необхідно забезпечити кожному дитину робочим місцем та необхідним обладнанням для участі в онлайн-заняттях в домашніх умовах. Вчитель повинен враховувати потреби та можливості гаджетів учнів при виборі навчального матеріалу.

Планування та регулярність дистанційних занять, а також очікувані від учнів результати, мають бути чітко визначені вчителем. Простота та гнучкість використання обладнання відповідно до технічних можливостей учнів, доступність завдань і їх обговорення, які відповідають актуальному рівню знань та вмінь учнів, а також мотивація їхньої навчальної діяльності – ці фактори визначають принцип універсального педагогічного дизайну у побудові онлайн-навчальної діяльності.

Адаптація дітей до онлайн-навчання вимагає інших форм взаємодії з учителем, особливо коли відсутній тактильний контакт, існують труднощі у дистанційному спілкуванні, а деякі учні стали переселенцями та навчаються в нових умовах. Такі учні вперше знайомляться з учителем та його вимогами у режимі он-лайн. Корисно визначити для учнів правило-схему проведення дистанційних занять: «думаємо, фантазуємо, шукаємо, дружимо» [9].

Залежно від індивідуальних можливостей кожного учасника освітнього процесу, онлайн-заняття можуть проводитися за допомогою різних освітніх платформ, телефонного зв'язку або електронної пошти. Перед проведенням онлайн-занять важливо, щоб учитель дізнався, з яким настроєм дитина приєдналася до заняття (чи це було виражено словесно чи вибором

відповідної картинки). Також важливо враховувати, чи снідала дитина сьогодні та чи спала вона в нормальних умовах. Для визначення емоційного стану дитини можна використовувати, наприклад, емоційний термометр.

Проведення дистанційного навчання вимагає попереднього анонсування часу та тривалості проведення занять. На сьогодні у всіх школах введено навчання дистанційно, проте для вчителів, які працюють з дітьми-переселенцями, необхідно бути особливо обережними у висловлюваннях, оскільки ці діти сприймають світ під час війни за іншими критеріями.

Для полегшення сприйняття навчального матеріалу у дистанційному форматі можна замінювати читання текстів підручника словесним описом прикріплених вчителем зображень. Важливо уникати перевантаження екрану багатьма зображеннями, щоб не розпорошувати увагу учнів. Побудова дистанційного діалогу вимагає часу для адаптації дітей-переселенців до нових умов навчання. З метою сприяння кращій адаптації школярів до дистанційних умов навчання, рекомендується починати з простих завдань, які не вимагають великих зусиль, допомагаючи їм освоювати новий формат навчання [9].

До методів дистанційного закріплення та застосування набутих знань і вмінь можуть входити вправи та практичні роботи, їхній зміст і складність повинні враховувати фактори, такі як самопочуття, настрій, ступінь втоми, відволікання дитини, її бажання та інтереси. Завдання можуть бути різнорівневими, змішуючи складні та прості, що подаються з гумором, з використанням періодичного переключення учнів між навчальними завданнями та ігровими елементами. Це чергування допомагає створювати ситуації успіху для учнів, а темп занять повинен відповідати їхнім можливостям.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило здійснити наступні висновки:

1. Встановлено, що адаптація – це процес пристосування до нових умов або вимог середовища, а результатом має бути адаптаційна здатність, яка є показником життєвої компетентності особистості. Академічна адаптація – це пристосування до нових умов освітнього середовища з акцентом на навчальній діяльності та змісті освіти. Академічна адаптація школяра – це пристосування учнів до навчальної діяльності, у тому числі сприйняття вимог вчителів і ритму навчальної діяльності, бажання оволодіти навчальною діяльністю, дотримання правил поведінки в класі, установок до навчання, пізнавальної діяльності, що характеризується узгодженням бажань і дій для сприяння організації навчальної діяльності та самоорганізоване учнівське компетентнісне освітнє середовище.

З проведеного аналізу також можна назвати структуру академічної адаптації:

– когнітивна сфера: узгодження можливостей когнітивної сфери студентів з навчальним середовищем, правильне розуміння навчальних завдань та вміння розв'язувати проблеми;

– сфера мотивації: надавати велике значення різним мотиваціям навчання та реалізовувати спрямовану мотивацію;

– емоційно-вольова сфера: емоційне здоров'я, здатність розрізнити емоції та керувати ними;

– сфера поведінки та діяльності: поведінка відповідно до правил і норм системи навчання, ефективна продуктивність у процесі навчання, досягнення мети й завдань навчання, прийняття особливостей навчальної діяльності;

– навчальне середовище у сфері взаємовідносин з іншими суб'єктами: добрі стосунки з учителями та однокласниками, бажання учнів підтримувати зв'язок з однокласниками;

– сфера стосунків з батьками та однолітками: позитивне ставлення батьків до школи;

– предметна сфера – особистісні характеристики: готовність бути суб'єктом навчальної діяльності, суб'єктивний добробут та самоефективність у сфері навчальної діяльності.

У структурі механізму академічної адаптації важливу роль відіграють засоби психологічної адаптації. Психологічні засоби академічної адаптації учнів формуються в освітньому середовищі і мають активну позицію особистості школяра. Це психологічні моделі, на основі яких учні аналізують вимоги освітнього середовища та свою здатність відповідати цим вимогам і прагнуть встановити динамічний баланс між цими вимогами та можливостями.

2. Розроблений комплекс діагностичних методик мав наступний зміст:

– Шкала загальної самоефективності з модифікованою інструкцією (Р. Шварцер, М. Єрусалем (в адаптації В. Г. Ромека);

– Опитувальник «Особистісні фактори прийняття рішень» (Т. В. Корнілова);

– методика діагностики навчальної мотивації школяра (М. В. Матюхіна);

– методика діагностики шкільної тривожності Філіпса.

3. Процес академічної адаптації здійснюється через механізм психологічної адаптації, важливою частиною якого є психологічні засоби. Об'єктивними показниками засобів академічної адаптації слід вважати успішність, суб'єктивну оцінку власної ефективності, внутрішню мотивацію до навчання, готовність ризикувати, рівень шкільної тривожності.

Отримані результати дослідження мотивації до навчання вказують на зниження загального його рівня 56,47% до війни та 46,73% під час. Зниження окремих показників встановлено за майже всіма критеріями. Загальне зниження показників навчальної мотивації школярів встановлено на рівні 9,74% з початком воєнних дій.

Вивчення рівня тривожності школярів як показника академічної адаптації дозволив встановити, що показники рівня загальної тривожності

підвищилися у порівнянні з довоєнними показниками. Зафіксовано зниження рівня тривожності у межах норми з 65% до 45%. Динаміка змін вказує на збільшення підвищеного рівня тривожності з 25% до 40% та зростання кількості учнів, які мають високий рівень тривожності (з 10 до 15% відповідно).

Самооцінка власної ефективності школярами дозволила нам встановити оцінку учнями успішність власної освітньої діяльності. Таким чином, показник оцінки високої самоефективності становив 12,5% до початку воєнних дій та 5% після що демонструє динаміку зниження серед вибірки. Встановлено зростання помірному рівня самооцінки успішності учнями з 50% до 55%. До запровадження воєнного стану 37,5% учнів вважала власну ефективність низькою та 40% після початку воєнних дій. Як наслідок, досить високий відсоток учнів вважають себе недостатньо ефективними у навчальній діяльності, що вказує на зниження показників академічної адаптації.

Оскільки готовність до ризику є одним з засобів академічної адаптації нами був зроблений діагностичний зріз за цим критерієм. Суб'єктивна раціональність – готовність обмірковувати свої рішення та діяти за можливості повного орієнтування у ситуації, що може характеризувати різні, зокрема й ризиковані рішення суб'єкта. Завищений індивідуальний показник раціональності притаманний для 20% учнів до воєнних дій незначно підвищився до 22,5%, він може проявлятися у поведінці нерішучості у ситуаціях невизначеності. Відбулося підвищення за типовим індивідуальним показником суб'єктивної раціональності з 60% учнів до 65,5% під час війни. Цей показник характеризує таких учнів як тих, які здатні адекватно діяти у ситуації невизначеності. Учні з заниженим рівнем раціональності схильні в меншій мірі до раціоналізації у ситуації невизначеності та прийняття імпульсивних рішень, що може ускладнювати академічну адаптацію. Динаміка змін за цією шкалою знизилася з 20% у мирний час до 12% у

воєнний. Загалом можна припустити про підвищення рівня раціональності у прийнятті рішень учнів під час освітнього процесу в умовах воєнних дій.

Готовність до ризику – особистісна властивість саморегуляції, що дозволяє учневі приймати рішення та діяти у ситуаціях невизначеності. Як індивідуальна характеристика ця готовність передбачає також оцінку учнем свого минулого досвіду (з позиції «Я ризикую», результативності своїх дій у ситуаціях можливості, вміння покладатися на себе без достатньої орієнтування в ситуації тощо). Завищений індивідуальний показник відмічається у 30% школярів до війни та 25% після початку бойових дій. Завищений показник готовності до ризику вказує на надмірну ризиковану поведінку, яка може призвести до необдуманих ризикованих вчинків та подальшої академічної дезадаптації. Типовий індивідуальний показник, який є найсприятливішим для академічної адаптації демонструє зниження під час воєнних дій (55% до та 52% після). Занижений індивідуальний показник готовності до ризику демонструє тенденцію до росту (15% до та 22,5% після), це збільшує когорту учнів, які схильні до нерішучості у певних ситуаціях невизначеності та ускладнювати академічну адаптацію.

Емпіричне дослідження академічної адаптації школярів до та після початку воєнних дій в Україні у переважній більшості шкал вказують на зниження ефективності засобів академічної адаптації.

4. На основі отриманих емпіричних результатів, нами був зроблений висновок про те, що у сучасних умовах війни, школярі потребують підтримки та супроводу у навчальній діяльності, яка відмінна від мирного часу. Ми припускаємо, що головним чинником зниження усіх показників академічної адаптації учнів є першочергово стрес та зміна організації освітнього процесу. Описані нами виклики, які ставляться перед учнями, потребують першочергового вирішень. Оскільки зміна організації освітнього процесу на повноцінно очний режим неможливо, то основним напрямком роботи психолога у закладі освіти полягає у заходах зі зменшення стресового навантаження, що передбачає забезпечення безпечних умов перебування,

принаймні, на території школи (укриття) та проведення психологічних заходів у напрямку навчання учнів долати стрес, самопідтримки, а також психокорекція травматичного досвіду за потребою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арт-терапія. Інноваційні психологічні технології / під ред. О.Тіунової, Т.Шейкіної. Випуск 5. Київ-Тернопіль: ЕЕАТА, 2018. 200 с.
2. Бал Г. А. Поняття адаптації та її значення для психології особистості. Питання психології. Київ, 1989. № 1. С. 92–100.
3. Безпечний простір. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір» : навчально-методичний посіб. Київ : НаУКМА, ГЛІФ Медіа, 2017. 208 с.
4. Біла А. Факторна структура механізмів адаптації студентів із різними домінантними типами вегетативної регуляції. *Перспективи та інновації науки*, 2023. (14 (32)). С.899–913.
5. Бойко І. І. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2001. 19 с.
6. Боярин Л. В. Теоретичний аналіз вивчення проблеми соціальної адаптації у психологічній літературі. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 2013. (3), 54–60.
7. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: дис...д-ра психол. наук: 19.00.07. Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2004. 581 с.
8. Весельська А. Арттерапевтичні техніки адаптації дітей до навчання та проживання в умовах воєнного стану. *Суспільство для психічного здоров'я особистості: взаємодія родини, освіти, громади* : Збірник наукових праць [за матеріалами Міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2023. С. 100.
9. Вікторова П. Є., Цина А. Ю. Особливості організації дистанційного навчання учнів в умовах воєнного стану. 2022. URL: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/%D0%91%D0%96%D0%942022.pdf#page=19>

10. Вознюк О.М. Роль учителя в процесі психологічної допомоги дітям із травмою війни. *Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни: міжнародний досвід та українські реалії*: збірник матеріалів, доповідей всеукраїнської науково-практичної конференції. Маріуполь, 2018. с. 93–95.
11. Гальцева Т. О. Психологічні особливості навчальної самоєфективності суб'єкта навчальної діяльності. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна*, 2018. (1), 114–124.
12. Гнатюк О. В. (2022). Особливості дистанційного навчання учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/732434/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf>
13. Гнатюк О. В. Проблема адаптації та адаптаційних розладів у здобувачів початкової освіти в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми психології навчання в сучасній соціокультурній ситуації*, 2022., 30, С.
14. Грінцова О. М., Терещенко Л. А. *Дитяча психодіагностика: навчально-методичний посібник*. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. 227 с.
15. Данилевський В., Чепурна Н., Особливості освітньої діяльності в умовах воєнного часу. *Педагогічний вісник*. №1-2, 2022. С.2–5.
16. Демченко Я. М. Засоби формування мотивації навчання молодших школярів. *Педагогіка та психологія*, 2015. (47), С. 14–24.
17. Жеребко В. Л., Пасько О. М. Психологічні аспекти впливу стресу на становлення та розвиток дитини в умовах воєнного стану. *Захист прав дитини в умовах військової агресії* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Одеса : Видавництво «Юридика», 2023. С.87–90.
18. *Загальна психологія. Модуль 3 «Емоційна, вольова та мотиваційна сфери»*: Конспект лекцій для студентів напряму підготовки «Психологія». Федорченко С. В. К.: ПП PVM-print, 2017.
19. Загребельна О. Переживання підлітків та засоби їх емоційної підтримки під час війни. *Політ. Сучасні проблеми науки. Секція: Управління та*

адміністрування в авіаційній галузі. Матеріали XXII Міжнародної науково-практичної конференції. (м. Київ, 13 трав. 2022 р.). Київ : Національний авіаційний університет, 2022. URL: https://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/57510/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%96%D1%82-22.pdf

20. Загурська І. С. Роль морально-емоційного рівня самооцінки першокласників на етапі шкільної адаптації. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С. 36–41.
21. Заїкіна Г. Л. Становлення нейродинамічних функцій учнів з різною організацією навчального процесу. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. ГС Костюка АПН України*, 2023. 7, С. 93–97.
22. Зязюн І. А. Проблеми особистісного і професійного онтогенезу. *Андрогогічний вісник*, 2013. 4. С. 5–12.
23. Ішкова С. С. Формування розумових операцій як умова успішної адаптації молодших підлітків до вимог їх навчання в основній школі. Кривий Ріг : КДПУ, 2023. 42 с.
24. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с. 103
25. Катренко А. В., Пасічник В. В. Прийняття рішень: теорія та практика : підручник. Львів : «Новий Світ – 2000», 2020. 447 с.
26. Кондратенко Л. О. Психологія первинної шкільної неуспішності: монографія. Чернігів: Десна Поліграф, 2017. 488 с.
27. Корж О. І. Педагогічні умови забезпечення успішної адаптації у дітей раннього віку до перебування в закладі дошкільної освіти: автореф. на здобуття з-ння канд..психол. наук. Ізмаїл 2023.
28. Максименко С. Д. Загальна психологія. Підручник. 2-ге вид., переробл. і доп. Вінниця: Нова Книга, 2004. 704 с.
29. Мартиненко С. М., Дроботько І. Д. Прояв тривожності як основного психічного стану дітей і підлітків у період війни в Україні. 2023. 194 с.

- 30.Мозгова Г. П., Уваркіна К. М. Психологічна адаптація студентської молоді до процесу навчання. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 12 : Психологічні науки. 2016. Вип. 4. С. 157–162.
- 31.Найдьонова Г. О. Основні підходи до вивчення проблеми шкільної дезадаптації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2010. (16), С. 140–143.
- 32.Неклюєнко О. В. Динаміка емоційних проявів як механізм адаптації першокурсників з особливими потребами до навчання. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*, 2012. (5), С. 150–155.
- 33.Нелін Є. Особливості виникнення та варіанти припинення війн в контексті психоаналітичної теорії З. Фрейда. *Гуманітарний корпус*. Вип. 4. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. С. 172–174.
- 34.Новотна Г. О. Соціально-психологічна адаптація студентів до навчання в умовах воєнного стану. *Практична психологія у сучасному вимірі: XIII Міжнародна науково-практична конференція науковців та студентів: тези доповідей*, Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2022. С.144–147.
- 35.Освітній процес відбувається у понад 12 тисячах шкіл: більшість офлайн чи змішано. URL: <https://pon.org.ua/novyiny/10078-osvitnii-proces-vidbuvaietsia-u-ponad-12-tysiachakh-shkolakh-bilshist-oflain-chy-zmishano.html>
- 36.Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Вид. 2-е, стер. К.: Кондор, 2015. 469 с.
- 37.Павлюк Л. М. Теоретичні аспекти проблеми формування соціальної компетентності старших підлітків. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Сер.: Психолого-педагогічні науки, 2012. (4), 40–43.

38. Петьков В. А. Психологічні особливості впливу стресу на загальний розвиток дитини. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 6. С. 33–36.
39. Підчасов Є. В. Основні підходи до проблеми соціально-психологічної адаптації. *Вісник Київського міжнародного університету*. Серія: Психологічні науки. Випуск 12. КиМУ, 2008. С. 147–158.
40. Поліщук І. Адаптація молодших школярів. *In The IV International Scientific and Practical Conference» Science, people and the latest technologies*, 2023, Sofia, Bulgaria. 218 p.
41. Поліщук В. М. Вікова періодизація та вікова класифікація. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки, 2017. (1 (2)), С. 103-108.
42. Помиткін Е. О. Вікова періодизація духовного сходження особистості. *Університет майбутнього вчителя: навч.-метод. посіб.* 2010. С. 64–72.
43. Розіна І. В. Психологічні особливості розвитку креативних форм мислення в підлітковому віці : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. О., 2009. 21 с.
44. Романовська Д. Д. Психологічна допомога у закладах освіти в період війни: запити, методики, алгоритми дій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія, 2022. (1), С. 148–152.
45. Савчин М. В. Василенко Л. П. С 12. Вікова психологія: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005. 360 с.
46. Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти. Наказ МОЗ України від 25.09.2020 № 2205 «Про затвердження Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти» URL: <https://moz.gov.ua/article/ministry-mandates/nakaz-moz-ukrainivid-25092020-2205-pro-zatverdzhennja-sanitarnogo-reglamentu-dlja-zakladiv-zagalnoiserednoi-osviti>
47. Стефюк К. М. Соціально-педагогічна діяльність з адаптації молодших підлітків до умов закладу загальної середньої освіти. Актуальні проблеми

досліджень у галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи: матеріали міжвузівської дистанційної студентської науковопрактичної конференції. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2020. С. 112–114.

- 48.Таніна О. О. Причини шкільної дезадаптації першокласників. *Спрямованість особистості сучасних школярів: Збірник наукових праць*, 2001. С. 83–88.
- 49.Тренінг на тему: «Арт-терапевтичні форми роботи практичного психолога». URL: http://volodymirec.lib.rv.ua/pedagogichna_orbita/23_07_2013/trening_artterapevtuka_sovgyt.docx
- 50.Федоришин Г. М. Психологічні детермінанти шкільної дезадаптації підлітків: дис...канд.психол наук.: 19.00. 07. Рівне – 2002.
- 51.Хлонь О. Механізми адаптації та соціалізації в процесі формування правосвідомості особистості молодшої людини. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія «Психологічні науки»*, 2023. 2(1), 80–89.
- 52.Шапошник Д. О. Психологічні характеристики самоефективності у молодих людей. *Вісник Харк. нац. ун-ту. Серія: Психологія*. 2013. №1065. С. 160–163.
- 53.Шапошник Д. О. Самоефективність в системі когнітивних, емоційних та психобіографічних якостей особистості. *Соціальна психологія*. 2012. №4 (54). С. 25–36.
- 54.Шапошник-Домінська Д. О.. Психологічні особливості розвитку самоефективності особистості: дис.. канд. психол. наук: 19.00.01, Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. Київ, 2015.200 с.
- 55.Шищенко В. О. Механізми впливу на формування мотивації до навчання підлітків. *Теорія та методика навчання та виховання*, 2012. (31), С. 201–212.
- 56.Юрченко Н. Ю. Сучасні наукові підходи у трактуванні поняття «академічної адаптації» школярів. *Технології, інструменти та стратегії реалізації наукових досліджень: матеріали V Міжнародної наукової*

- конференції. Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2023. С. 244–245.
57. Якименко А. С. Психологічні особливості соціально-психологічної адаптації у середньому та старшому шкільному віці. *Психологія. Соціальні комунікації: Збірка наукових праць студентів*, 2013. С. 172–177.
58. Baker R. W. Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 1984. 31. P. 179–189.
59. Creasey G. Adolescent Development and School Achievement in Urban Communities: Resilience in the Neighborhood. New York, NY: Routledge, 2013. P. 227–238.
60. Dembytska N. Модифікація Тесту загальної схильності до підприємництва для школярів. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*, 2019. 5(11), С. 133–148.
61. Grigoryeva M. V. Predictors of Emotional Well-being and Academic Motivation in Junior School children. *Procedia. Social and Behavioral Science*. 2014. № 122. P. 323–332.
62. Handbook of Positive Psychology in the Schools, Edition: 2nd, Chapter: 12 / Editors: M. J. Furlong, R. Gilman, E. S. Huebner. Publisher: Routledge, 2009. P. 176–191.
63. Hjelle L. A., Ziegler D. J. (1992). Personality theories: Basic assumptions, research, and applications. McGraw-Hill Book Company. 1992. 560p.
64. Jamuna D. Saraswathi Y. Impact of Self Efficacy and Gender on Academic Adjustment Among High School Student. *Indian journal of research Paripex*. Volume 5, Issue 11, November, 2016. P. 18–23.
65. Kasl S. V. Epidemiological contributions to the study of work stresses. *Stress at work*. Chichester: Wiley, 1978. – P. 3–48.
66. Koutroubas V., Galanakis M. Bandura's social learning theory and its importance in the organizational psychology context. *Psychology*, 2022. 12(6), 315–322.
67. Lazarus R. S. Emotion and adaptation. NY: Oxford Univers. Press, 1991. 557 p.

68. Pearson C. L. The Role of Self-Efficacy, Family Support, Family Affection, and Family Conflict on Adolescent Academic Performance. Electronic Theses and Dissertations. Paper 1885.
69. Schwarzer R. Self-efficacy: Thought control of action .Washington, DC: Hemisphere, 1992. 424 p.
70. The World Book Encyclopedia. Vol. 1. WorldBook, Inc. Chicago, 2001. 470 p. C.45.
71. Tierney W. G. Get real: 49 challenges confronting higher education. New York: Suny Press, 2020. 240 p.
72. Wessells M. Children and Armed Conflict: Introduction and Overview. Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology. 2016. Vol. 22 (3). URL: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2016-38187-002.html>
73. Winne P. H. The weave of motivation and self-regulated learning. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2008. P. 297–314.